



# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСТРОЙКИ ШКОЛЫ

Тезисы научного семинара

1989

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСТРОЙКИ ШКОЛЫ

Тезисы научного семинара

---

ТАРТУ 1989

# СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

В. Арамавичюте.	К вопросу о совершенствовании нравственного воспитания старших школьников .....	5
Г. Белуха.	Противоречия в деятельности комсомольской организации вуза по профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов .....	10
В. Бернотас.	Самостоятельные работы исследовательского характера - актуальная педагогическая проблема .....	14
Я. Боканс.	Условия опережающего обучения в области новой информационной технологии .....	18
Ю. Вайткявичюс.	Национальной школе - обновленную педагогику .....	21
Р. Валгмаа.	Целостно-личностный подход как основа интерпретации программы физического воспитания .....	24
Л. Васильченко.	Проблемы половых различий учащихся и их учет в перестройке школы .....	27
Ю. Веринг.	К вопросу о противоречиях, возникающих и развивающихся в процессе формирования умения строить доказательные рассуждения, и путях их преодоления .....	34
Е. Дедкова.	Проблемы развития мыслительных способностей учащихся .....	39
Е. Дудкина.	К вопросу о развитии инициативы старших подростков .....	43
К. Индре.	Роль учителя в подготовке шестилеток к учебе в школе .....	47
Э. Касперук.	Учить практическому общению с пионерами .....	53
Т. Кокис.	Гуманизм и педагогический процесс .....	56
Т. Колесникова.	Психолого-педагогические условия процесса формирования профессионально-педагогической готовности будущих учителей к работе по физическому воспитанию учащихся .....	59
И. Краав.	Проблемы обучения предметам цикла "Человек" в общеобразовательной школе .....	62

	Стр.
Э. Круль.	К проблеме определения предмета нравственного воспитания ..... 65
Х. Кукемелк.	Экономия времени усвоения учебного материала в школе ..... 70
Т. Курилова.	К проблеме интеграции педагогического знания ..... 72
М. Лепик.	Некоторые результаты хронометража процесса решения задач ..... 75
С. Мельцер.	Динамика формирования педагогических умений у студентов-русистов в условиях университетского образования ..... 78
Я. Микк.	Гуманизация школы и учебная литература предметов естественно-научного цикла ..... 83
И. Михайлов.	Профориентационные аспекты подготовки психологов-практикой в условиях университета ..... 86
Р. Норейкене.	О повышении роли изобразительного искусства в эстетическом воспитании школьников ..... 92
К. Пошкус.	Отношение учителя Литвы к национальным проблемам перестройки ..... 96
Б. Ринкявичене.	К истокам национальной школы ..... 99
А. Ротанова.	Формирование познавательной активности студентов на занятиях по иностранному языку как условие осуществления непрерывного образования технических специалистов ..... 103
М. Хийемаяэ.	Об условиях обеспечения педагогического формирования учебной мотивации .. 107
З. Чехлова.	Цикл деятельности - единица учебного процесса ..... 109
Р. Эрнштейнс, М. Лиепиня.	Овладение навыками управленческой деятельности в студенческом самоуправлении ..... 113

## К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. А. Рамавичюте  
Вильнюсский университет

Проведенное нами исследование показало, что среди параметров нравственной позиции старшего школьника исключительное место занимает стремление к нравственным ценностям, владение обоснованным отношением к ним и устойчивость нравственного поведения. При определении теоретико-методических основ воспитательной системы, обеспечивающей оптимальное формирование нравственной позиции учащихся средних учебных заведений, исходили из следующих положений:

1. Сформированность нравственной позиции обуславливается уровнем интернализации нравственных ценностей: превращением их в "содержание личности и, главное, в доминанты ее жизнедеятельности" /1, с. 71/. Превращение нравственных ценностей в доминирующие мотивы личности занимает центральное место в деле формирования нравственной позиции. В философско-этических трудах развитие нравственной мотивации определяется многими факторами, однако, как показали наши данные, ключевую роль играет отношение личности к нравственным нормам, принципам, идеалам. Моральный мотив прямо и непосредственно связывается с пониманием их личностно-общественного значения.

2. Интернализация нравственных идей зависит не только от уверенности личности в их истинности и значимости для себя и общества, но в особенности от ее потребности следовать принципам и нормам нравственности в поведении, а именно от стремления к благополучию других людей, коллектива. Поскольку процесс гуманизации личности идет от рационального усвоения определенных моральных ценностей к их эмоциональному переживанию и превращению их в "глубинную" моральную потребность, то потребности человека можно рассматривать как веду-

щую форму проявления интернализованных нравственных идей. По данным советских философов, продуктивно лишь то нравственное самосовершенствование человека, которое осуществляется путем укоренения в нем социально ценных потребностей.

3. Активность и надежность нравственной позиции лежит в олицетворении сознания в поведении личности, обусловленного определенными противоречиями, причины которых могут быть заложены как в специфике развития общества, так и в индивидуально-личностных особенностях индивида, в его образе жизни. Но это происходит "чаще всего потому, что у многих учащихся мало опыта следования нравственным нормам общества" /3, с. 25/. Нравственный опыт как основной механизм интернализации социально-нравственных идей выступает в качестве ведущего источника для обеспечения единства сознания и поведения.

4. Уровень нравственной позиции старших школьников неотделимо связан с их профессиональным самоопределением. Как свидетельствуют исследования, профессиональное самоопределение невозможно без определенной сформированности человека, а именно без достаточной нравственной развитости его личности. На сознательный выбор профессии оказывают влияние позиция человека, его взгляды, установки на труд, на свое место в обществе (П.Г. Веревка, А.Е. Голомшток и др.); способности, нравственные идеалы (А.В. Захарова, Г.П. Ников, В.Ф. Сафин и др.); ценностные ориентации (В.С. Иванесов, А. Тамулайтене, В.Н. Шубкин и др.) или вся совокупность личностно-нравственных предпосылок самоопределения (П.А. Шавир и др.). Исходя из другой точки зрения, развитость жизненной позиции старшеклассника рассматривается как результат профессионального самосознания, профессиональных намерений. Становясь действующим мотивом, они меняют учебно-познавательную активность школьника, влияют на его ценностные ориентации, идеалы. Иными словами, обращенность в будущее становится основой направленности учащихся, обеспечивая новую организацию их внутреннего мира (Л.И. Батавич, К.В. Вербова, Г.М. Горбатенко, В.И. Жуковская, Е.А. Климов и др.).

Исходя из вышеизложенного, были выделены следующие направления нравственного воспитания старших школьников: 1) актуализация значимости нравственных ценностей; 2) активизация

воспитания потребности в реализации нравственных ценностей; 3) обогащение нравственного опыта школьника; 4) ускорение профессионального самоопределения учащихся. Они послужили методологической основой для создания воспитательной системы, способствующей формированию нравственной позиции старших школьников.

При анализе первого направления мы исходили из понятия актуализации, выражающегося в воспроизведении нравственных знаний учащихся, в их расширении и углублении, в корректировании ошибочных или извращенных нравственных представлений, понятий, идей. Таким образом, при помощи актуализации создается опора для усвоения новой информации о нравственности. Поэтому в качестве основных путей актуализаций значения нравственных ценностей школьников мы выделяем следующее: 1) расширение знаний о нравственных ценностях; 2) углубление понимания сущности отдельных их проявлений; 3) осмысление их значения в жизнедеятельности человека.

При подходе к воспитанию потребности в реализации нравственных ценностей мы разделяем следующие точки зрения исследователей:

а) в процессе возникновения указанной потребности исключительно важную роль играет отношение личности к своему нравственному формированию или росту. "Необходимость в моральном самосовершенствовании осознается личностью как потребность и становится источником активности и нравственного развития" /2, с. 180/;

б) главной движущей силой развития данной потребности является стремление старшеклассников к взрослости, проявляющееся в ускорении нравственно-профессионального самоопределения; в обращении к своему внутреннему миру, в стремлении к самопознанию и самооценке, в устранении своих недостатков, а также в поиске смысла жизни и в определении в ней своего места. Отсюда вытекает, что характер самоопределения обуславливается уровнем проявления и развития самосознания учащихся. Самосознание в этом возрасте, как отмечают И.В. Дубровина и Б.С. Круглов (1988), приобретает качественно-специфический характер: происходит стабилизация самооценки, рост произвольности психических процессов, совер-

шенствование механизмов саморегуляции;

в) целостное представление о себе бывает неоднозначным: к старшему школьному возрасту обостряется противоречие между потребностью в жизненном самоопределении и наличием уровня духовного, социально-нравственного развития. Поэтому встречается определенный инфантилизм в решении учащимися нравственно-мировоззренческих, профессиональных проблем, противоречивость самоанализа и конфликтность самооценки, недостаточность темпов развития саморегулирования и связанная с ними фрагментарность самовоспитания. Разрешение этих противоречий должно осуществляться путем дальнейшего развития самосознания школьников;

г) нравственное самосознание, как и самосознание в целом, выполняет триединую функцию, т.е. функцию самопознания, самоотношения и саморегуляции. В структурном отношении оно представляет единство когнитивной (самопознания), эмоционально-оценочной (самоотношение) и регуляторной (саморегулирование) сторон. Отсюда вытекает, что при ускорении развития самосознания школьников следует: 1) активизировать их самопознание; 2) формировать самооценку; 3) стимулировать потребность в саморегулировании.

Поскольку нравственный опыт есть сложное явление, то в нашем исследовании ведущее значение имели следующие положения:

а) опыт как единое целое может быть охарактеризован двумя взаимосвязанными сторонами. И.С. Марьенко /4/ связывает первую сторону с выработкой определенной системы убеждений, привычных отношений, привычных мотивов действий и соответствующих нравственных чувств, а вторую - с формированием устойчивых форм поведения, образа действия в обществе;

б) через эмоции и чувства проходят развитие и становление других внутренних механизмов нравственного сознания и поведения. Согласно Л.И. Рувинскому /7/, личный опыт представляет собой то постоянное, которое включает в себя пережитые эмоциональные отношения. Такой опыт оказывается богаче приобретаемого непосредственно в процессе практической деятельности. С другой стороны, нравственные чувства приобретают наибольший личностный смысл тогда, когда они становятся



определенной действенной функцией в поведении человека, перестраивают отношение его к окружающему, влияют на поступки. Поэтому введенное К.Д. Радисой /6/ понятие "эмоционально-нравственный опыт" является особо значимым в системе важнейших интерпретаций опыта. Обогащение такого опыта должно идти через продуманную систему формирования навыков и привычек /4/ или устойчивых форм поведения /II; 9 и др./, в выработке которых ключевую роль играют потребности;

в) между нравственным сознанием и поведением существует диалектическая связь, проявляющаяся не только в их единстве, но и в противоречиях. Их использование в качестве источника нравственного развития должно побуждать школьников к постоянному преодолению трудностей на пути к цели, к приложению волевых усилий. Волевой компонент способствует действенному проявлению внутренней связи сознания и поведения, материализуя ее в жизни. Поэтому "высокое развитие морального и волевого компонентов в их единстве обеспечивает личности творческое, новаторское, гражданское поведение" /3, с. 33/.

На основе изложенного, в формировании нравственного опыта старших школьников мы исходим 1) из закрепления позитивного отношения к постоянному развитию духовных потребностей, эмоций и воли в жизни человека и 2) из совершенствования умения в оптимальной потребностной, эмоционально-волевой саморегуляции поведения.

В качестве системообразующего звена упомянутых направлений совершенствования нравственного воспитания школьников мы выделяем познавательный интерес как "важнейший побудитель любой деятельности" /9, с. 19/. Поскольку знания и представления о человеке части знаний и дефицит обеднены, узки и противоречивы, мы разделяем интерес к человеку, особенно к его духовно-нравственному миру, а через него и к себе как нравственной личности и к возможностям ее становления в будущем. Постоянное стремление к познанию окружающего мира и осознание самого себя через отношение к нему - одна из существенных предпосылок нравственного развития школьников.

## Л и т е р а т у р а

1. Битинас В. Структура процесса воспитания. - Каунас, 1984.
2. Бичев В. Мораль и социальная психика. - М., 1978.
3. Гурин В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. - М., 1986.
4. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. - М., 1980.
5. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И. Дубровиной и Б.С. Круглова. - М., 1988.
6. Радина К.Д. Эмоционально-нравственное воспитание пионеров. - М., 1975.
7. Рувинский Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания. - М., 1981.
8. Шавир П.Л. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М., 1981.
9. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М., 1986.

### ПРОТИВОРЕЧИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМСОМольСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВУЗА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Г. И. Б е л у х а  
Латвийский госуниверситет

Перестройка деятельности общественных организаций - составная часть обновления педагогического процесса в вузе.

Результаты исследования, проведенного Латвийским государственным университетом им. П. Стучки и Лиепайским государственным педагогическим институтом им. В. Лациса, выявили наличие противоречий в деятельности комсомольской организации вуза, разрешение которых необходимо для профессионального становления личности будущего педагога. На основе данных психолого-педагогической науки, а также нашего исследования нами определены три группы противоречий:

1) социальные противоречия между процессами, происходящими в обществе в целом, и функционированием Коммунистического союза молодежи - составной части общественно-политической системы;

2) педагогические противоречия между воспитательными возможностями и реально существующей системой деятельности комсомола и, в частности, одного из его отрядов - студенческого комсомола;

3) личностные или психологические противоречия, в которых выражается процесс становления личности будущего педагога.

Социальные противоречия объективны и требуют разрешения со стороны общественных институтов на определенном этапе своего развития. Игнорирование их приводит к острым социальным конфликтам (исторический опыт развития молодежного движения в Венгрии в середине 50-х, в Чехословакии - в конце 60-х и в Польше - в начале 80-х годов).

Как явление общественное, возникающее и развивающееся под давлением нужд общества, Коммунистический союз молодежи "вписан" в систему общественных отношений, является их "продуктом" и одновременно фактором их изменений и совершенствования.

Ведущим является противоречие между потребностями, ожиданиями и требованиями общества к комсомолу, с одной стороны, и возможностями системы его деятельности в их удовлетворении, - с другой. На современном этапе оно находит свое выражение в сложившейся системе партийного руководства комсомолом, в "огосударствливании" молодежной общественно-политической организации, включении его в командно-бюрократическую систему управления. Генезис данного противоречия мы объясняем сложившимся подходом к Союзу молодежи как к объекту воспитательного воздействия со стороны государства и Коммунистической партии. Это подтверждается выделением студентами-комсомольцами информационного характера содержания комсомола в вузе как ведущей функции его деятельности. Выполнить же свою задачу Союз молодежи может лишь выступая в качестве субъекта, исторически преобразующего действительность, что и предполагает самостоятельность, организационная самостоятельность комсомольской организации.

Педагогические противоречия находят свое выражение в несоответствии целей деятельности ее содержанию. Исчезновение активной творческой деятельности, замена ее "голослов-

ным веданием" способствует формированию такого мировоззрения, которое проявляется либо в отсутствии убежденности в научности своего мировоззрения, либо в мировоззренческом индифферентизме (материалист, атеист не по убеждению, а по воспитанию). 46% опрошенных нами студентов ЛГУ им. П. Стучки считают, что участие в деятельности комсомольской организации не способствует в достаточной степени формированию коммунистической направленности, поэтому 55% молодых учителей - выпускников университета, приступивших к самостоятельной педагогической деятельности в 1988/1989 учебном году, отмечают, что такое качество личности как коммунистическая идейность у них не развито.

Будущие педагоги ЛГУ им. П. Стучки и ЛГПИ им. В. Лавинского связывают общественную деятельность в вузе с задачами своего профессионального становления. Приоритетными задачами в период обучения в вузе для них являются: 1. Профессиональное мастерство. 2. Воспитание самостоятельности в суждениях и поступках. 3. Воспитание в себе чуткости, умения понимать других людей. 4. Умение творчески подойти к любому делу. Оценивая же степень удовлетворенности деятельностью комсомольской организации, они полагают, что достижение поставленных целей обеспечивают по степени важности, во-первых, учебная деятельность; во-вторых, общение с друзьями в вузе и, в-третьих, любимые занятия вне вуза. Последнее, седьмое, место занимает общественная деятельность.

Содержание деятельности и процесс ее организации не способствуют в достаточной мере овладению будущими педагогами профессионально-педагогическими умениями и навыками. Так, наибольшие трудности студенты испытывают в развитии умения коллективно планировать деятельность, устанавливать взаимоотношения с соучастниками на всех этапах организации деятельности, коллективно организовывать творческое дело.

Педагогическим противоречием выступает также противоречие между содержанием форм деятельности, с одной стороны, и возрастными особенностями студенчества, - с другой. Статичное содержание форм и методов деятельности, используемых в комсомольской организации, не отвечает динамичности потребностей и интересов студенческой молодежи.

Существенным является противоречие между самостоятельным характером и авторитарным способом руководства, установившимся в Союзе молодежи. По данным нашего исследования, 5% студентов выступают в качестве постоянных организаторов и 73% - в качестве постоянных зрителей, рядовых участников.

Личностные противоречия находят свое выражение в полимотивации деятельности студента-комсомольца в комсомольской организации, в соотношении смыслообразующих и побуждающих мотивов. В качестве ведущих мотивов, по мнению студентов, выступают следующие:

- 1) общение с интересными людьми;
- 2) выборность и принуждение к действию;
- 3) желание проверить и утвердить себя;
- 4) возможность приобретения опыта будущей педагогической деятельности.

Характерно, что смыслообразующий мотив деятельности присутствует в качестве ведущего лишь у первокурсников; у студентов третьих - пятых курсов он уступает перечисленным выше побуждающим мотивам. Идеальное же представление тех же студентов - смыслообразующий мотив должен быть в основе его общественной деятельности. Само же содержание деятельности ("получение новой информации", "совместное обсуждение актуальных проблем современности" и т.п.) не являются основными для формирования этих мотивов. Отсутствие смыслообразующего мотива в деятельности комсомольской организации приводит к обесцениванию социальной личной значимости этой деятельности, к нецелесообразности ее существования как одного из средств профессионального становления.

Мы выделяем личностное противоречие, проявляющееся в неосознанности возможностей развития своей личности как будущего педагога в деятельности комсомольской организации, т.е. осознание студентом своей социальной субъектности в данном виде деятельности. Для определенной части студенческой молодежи (23%) это противоречие выражается в осознании деятельности Союза молодежи в вузе как независимого самостоятельного процесса, существующего наряду с учебно-воспитательным, имеющего с ним общую точку соприкосновения - ус-

пешность учебной деятельности. Неосознанность предмета деятельности, невладение предметом деятельности вузовского комсомола (в нашем исследовании - неосознанность возможностей профессионального становления как педагога через предмет деятельности комсомольской организации) приводит к тому, что в период обучения в вузе будущий педагог проявляет себя прежде всего через организацию досуга молодежи, каждый третий - через общественно-полезную и учебную деятельность и лишь каждый десятый - через профессионально-педагогическую деятельность, посредством выполнения своих комсомольских поручений.

Выявление и разрешение вышеназванных противоречий в деятельности студенческого комсомола по профессиональному становлению будущих педагогов позволяет осуществлять целенаправленный поиск с целью перестройки вузовского педагогического процесса и совершенствования подготовки педагогических кадров советской школы.

#### САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ РАБОТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА - АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В. Б е р н о т а с  
Вильнюсский университет

В настоящее время одной из ведущих проблем педагогической науки и практики стала проблема активизации познавательной деятельности школьников. При этом важным вопросом является повышение самостоятельности учащихся в процессе познания, приобщение их к деятельности, стимулирующей более глубокое осмысление и усвоение знаний, побуждающей к поиску ответов на изучаемые вопросы и развивающей познавательные умения и навыки. При исследовании этой проблемы было установлено, что стимулированию познавательной активности учащихся в значительной степени способствуют самостоятельные работы исследовательского характера, которые характеризуются следующими признаками: а) содержание самостоятельной работы должно обеспечивать умственное напряжение и поисковую деятельность учащихся, направленную на решение поставленной учителем познавательной проблемы в виде наблюдений,

опытов, решения задач, составления графиков и др.; б) поиск неизвестного - главное звено самостоятельной работы исследовательского характера при усвоении новых знаний. Он направлен на углубленное познание сущности и взаимосвязи изучаемых объектов, а также на выявление причин этих взаимосвязей; в) результатом самостоятельной работы исследовательского характера всегда является получение новых знаний, умений, приобретение способов выполнения учебных задач.

Анализ программ и учебников по природоведению в четвертом классе показал, что содержание этого курса позволяет при его изучении осуществлять различные виды самостоятельной работы учащихся.

Почти на каждом уроке учитель может проводить несколько опытов, наблюдений и других видов самостоятельной работы исследовательского характера для раскрытия сущности исследуемых предметов или явлений. Например, установить некоторые физические свойства воды, льда, воздуха, кислорода, углекислого газа, металлов, полезных ископаемых и др.; определить отношение растений к свету, теплу, влаге, почве; выявить составные части почвы; исследовать, при каких условиях образуются роса, иней, туман, облака; определить характерные черты ландшафта своей местности и др.

Для установления объема, доступности и эффективности самостоятельных работ исследовательского характера по природоведению в четвертых классах проведен дидактический эксперимент в двух вариантах. В первом варианте эксперимента каждый школьник различные виды самостоятельной работы (опыты, наблюдения и др.) выполнял самостоятельно в классе и дома при помощи инструкционных карточек, направляющих его деятельность на исследование изучаемых предметов и явлений природы. Полученные результаты анализировались и оформлялись учащимися также самостоятельно, при минимальной помощи учителя. Учащиеся же классов, работавших по второму варианту, выполняли опыты, наблюдения и анализировали полученные результаты фронтально, по указанию и с помощью учителя.

Учитывая определенную сложность самостоятельных работ для учащихся четвертого класса и их неподготовленность к таким видам учебной работы, мы сочли необходимым предвари-

но вооружить их определенными приемами учебной и умственной деятельности. С этой целью школьников постепенно готовили к самостоятельному проведению опытов и наблюдений. При этом стремились добиться того, чтобы учащиеся могли не только выполнять опыты и наблюдения, но и анализировать их данные, проникать в сущность исследуемого объекта, делать выводы и обобщения, а также правильно оформлять собранный материал. С этой целью мы провели с учащимися следующую пропедевтическую работу: 1) упражнения по составлению приборов для проведения различных по содержанию опытов; 2) показ учителем образцов проведения опытов; 3) самостоятельное повторение учащимися дома некоторых опытов с целью отработки определенных технических навыков; 4) воспроизведение на уроке проведенного дома опыта с обязательным объяснением техники его выполнения и анализом выявленных в опыте внешних признаков сущности изучаемых явлений. От воспроизведения опытов по образцу педагога мы вели учащихся к самостоятельному проведению опытов по инструкционной карточке. Отчет о проведенных опытах и наблюдениях учащиеся составляли самостоятельно, заполняя графы таблицы:

- Что наблюдали?
- Как можете объяснить наблюдаемое явление?
- Какой можно сделать вывод?

Учащиеся постепенно приучались к самостоятельному анализу исследуемых явлений, подходя к такому уровню, когда учитель на уроках только дополнял, уточнял сделанные им выводы.

В результате через несколько месяцев большинство учащихся экспериментального класса (I-й вариант) могли почти самостоятельно выполнять опыты, делать выводы. Приведем пример фрагмента урока по теме "Вода", в котором были использованы учебные опыты исследовательского характера.

Оборудование урока. На парте каждого ученика находятся колба с подкрашенной водой, пробка, в которую вставлена тоненькая трубочка, спиртовка, штатив, тазик со снегом и несколько сантиметров красной нитки.

Перед учащимися поставлена следующая познавательная задача: проследить, как изменяется объем воды при нагревании



и охлаждении. Для измерения объема воды при изменении температуры учитель предлагает школьникам выполнить два опыта, руководствуясь инструкционными карточками.

Первая инструкционная карточка - "Изменение объема воды при нагревании": 1. Для проведения опыта составьте прибор так, как показано на рисунке. 2. Закройте колбу пробкой со стеклянной трубочкой так, чтобы часть подкрашенной воды вошла в трубочку. 3. Уровень поднявшейся воды отметьте на трубочке красной ниткой. 4. Нагрейте колбу на спиртовке и наблюдайте за уровнем воды в трубочке. 5. Занесите полученные данные в таблицу:

Что Вы заметили?	Объясните наблюдаемое явление	Сделайте вывод
------------------	-------------------------------	----------------

Учитель наблюдал за выполнением опытов, внося в этот процесс нужные коррективы. Когда все школьники выполнили опыты и сделали выводы, учитель с помощью вопросов проверил результаты.

С целью выяснения эффективности первого и второго вариантов эксперимента мы провели письменные контрольные работы в этих классах. Их результаты представлены в таблице. Отвечая на вопросы, учащиеся должны были, используя результаты опытов и наблюдений, последовательно доказать следующее: 1) при нагревании вода расширяется; 2) летом вода теплее на поверхности водоема, а также 3) раскрыть причину этих явлений и сделать соответствующие выводы.

Результаты контрольной работы Таблица

В о п р о с ы	Экспериментальные классы							
	1-й вариант				2-й вариант			
	кол-во учащих-ся	пол-ный прав. от-вет, %	не-полн. прав. от-вет, %	непр. от-вет, %	кол-во учащих-ся	пол-ный прав. от-вет, %	не-полн. прав. от-вет, %	непр. от-вет, %
Как меняется объем воды при нагревании?	145	51,0	49,0	-	137	32,1	59,9	8,0
Где вода летом теплее: на поверхности или в глубине? Почему?	145	54,4	45,6	-	137	34,3	59,9	5,8

Данные таблицы свидетельствуют о том, что учащиеся, обучавшиеся по первому варианту эксперимента, показали больше элементов знаний по каждому вопросу. В ответах они не только констатировали факты, но и смогли более убедительно и последовательно по сравнению с учащимися, работавшими по второму варианту эксперимента, раскрыть их особенности, используя данные опытов. В первом варианте эксперимента полные, правильные ответы составляют 51%, во втором – только 32,1%. Эти данные говорят о том, что применение самостоятельной работы исследовательского характера в большей степени стимулировало мыслительную деятельность учащихся, способствовало развитию умения выделять главное при решении познавательных вопросов.

Таким образом, самостоятельные работы исследовательского характера являются сильным и эффективным методом учения учащихся в четвертых классах. Система учебных опытов и наблюдений такого характера положительно влияет на качество знаний школьников, обеспечивая их правильность и полноту, ибо она направлена не столько на запоминание учебной информации, сколько на активное участие самого ученика в процессе добытия этой информации, на стимулирование познавательного интереса, активизацию его мыслительной деятельности и углубленный анализ фактов и явлений.

## УСЛОВИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Я. Я. Боканс

Латвийский госуниверситет

1. Перестройка высшей школы является составной частью перестройки социально-экономической системы в целом, ее невозможно осуществить изолированно. В то же время она является необходимым условием осуществления перестройки социально-экономической системы (в принципе).

2. Перестройка высшей школы означает переход от экстенсивного "производства" специалистов по принципу "план-заказ" к опережающей подготовке высококвалифицированных специалистов по приоритетным направлениям социального прогресса, в том числе научно-технического.

3. Анализ результатов педагогической прогностики показывает, что идет поиск путей осуществления внутрисистемной опережающей перестройки системы высшего образования (внутренними силами и педагогическими средствами). Однако полная реализация перестройки осуществима лишь тогда, когда познавательную активность студента будет определять осознание того, что уровень его профессиональной подготовки является критерием социального престижа и оплаты труда.

4. Возможность частичной опережающей перестройки (не оторванной по смыслу и по темпам от социально-экономических преобразований) высшей школы обусловлена тем, что система высшего образования является сложной социальной (а в некотором смысле и экономической) системой и ее функционирование имеет самоорганизующийся характер. Это означает, что система способна "подстраиваться" под относительно слабые изменения окружения – такие, как социальная активность поступающих в вуз, региональные потребности к определенному контингенту специалистов и т.д.

5. Учитывая отсталое (по сравнению с развитыми странами) положение в области информационного обслуживания и информационной деятельности исследователей, можно считать, что одно из направлений опережающей подготовки специалистов с университетским образованием является новая информационная технология (на базе компьютерной техники). При этом подготовка специалистов должна вестись с учетом того, что часть из них будут не только использовать новую информационную технологию (НИТ) в своей профессиональной деятельности, но и участвовать в проектировании и создании систем НИТ. В первую очередь это относится к специалистам по естественным наукам.

6. Новая информационная технология – это комплекс методов и процедур сбора, хранения, обработки и передачи информации, который реализован на базе современной компьютерной техники. Однако НИТ лишь создает определенные предпосылки для повышения эффективности творческого процесса, но не в состоянии его вызвать. Для этого необходимы социально-экономические условия постоянного стимулирования эффективности

профессиональной деятельности.

7. Опережающая подготовка в области НИТ будет не мнимой, а реальной, если произойдут изменения в системообразующих компонентах системы высшего образования (закон Парето – в каждой группе или совокупности существует жизненно важное меньшинство и тривиальное большинство). Ничего действительно важного не происходит, пока не затронуто жизненно важное меньшинство /Шеннон Р./. Такими компонентами можно считать, во-первых, – преподавателей, во-вторых, содержание обучения. Эти компоненты можно разделить только условно, ибо содержание обучения, реализованное в процессе обучения конкретным преподавателем, от последнего отделить невозможно (личностный фактор).

8. Содержание конкретного курса составляет преподаватель, который будет этот курс читать. Главным источником является его собственный опыт (вариант обучения по конспектам другого преподавателя или по книгам мы исключаем как низкокачественный). В настоящее время в высшей школе недостаточно специалистов в области НИТ. Анализ учебных пособий показывает, что в курсах информатики преобладает обучение программированию. Такое состояние отражает багаж опыта преподавателей – в преобладающем большинстве это математики или физики, которые занимаются созданием программных продуктов для нужд математического моделирования или автоматизации экспериментов.

9. Один из возможных путей изменения содержания обучения, чтобы оно соответствовало требованиям опережающей подготовки в области НИТ, – работы по внедрению НИТ в самом высшем учебном заведении. Заказы от организаций и предприятий (хоздоговоры) на разработку и внедрение комплексов НИТ не будут поступать до тех пор, пока там не начнут работать специалисты, знакомые с НИТ и соответственно подготовленные в вузе. Научно-исследовательская и внедренческая работа преподавателей в области НИТ даст им соответствующий опыт, что немедленно отразится на содержании обучения.

10. НИТ – это изменения не только в профессиональной

деятельности специалиста, но и в характере его социального функционирования. Поэтому работы по НИТ требуют комплексных (междисциплинарных) исследований и разработок. Это требует соответствующих ресурсов в виде целенаправленно финансируемых проектов разработки и внедрения новой информационной технологии (сперва — ее элементов) на кафедре, факультете, в вузе (начинать надо с малого).

Без перспективного вклада ресурсов результаты не последуют.

## НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ — ОБНОВЛЕННУЮ ПЕДАГОГИКУ

Д. В а й т к я в и ч ю с  
Вильнюсский университет

1. В связи с перестройкой школы актуализируется проблема повышения эффективности организации процесса воспитания в школе. В нашей стране школьные реформы проводились часто (через каждые шесть-восемь лет). Но все они не дали ожидаемых результатов. Одна из основных причин этого — поспешность, волонтаризм и отсутствие научного обоснования проводимых реформ. Педагогика обязана была только пропагандировать постановления администрации, всячески превознося их достоинства, тогда как неудачи проведения этих реформ приписывались в те времена школе, учителям, педагогической науке.

2. Педагоги-теоретики республики немало потрудились, исследуя организацию и процесс воспитания в школе. Например: воспитание положительного отношения к обучению, условия слабой успеваемости учащихся и их преодоление, урок и способы повышения его эффективности, систематизация и развитие знаний учащихся, способы познания учащихся, вопросы профессиональной ориентации, нравственного воспитания учащихся и др. По этим вопросам написано множество работ, которыми могут воспользоваться учителя, администрация школы.

Следует отметить один недостаток этих работ — отсутствие комплексности. Поэтому содержащиеся в них выводы и рекомендации относительно.

В будущем необходимо организовать комплексные исследования процесса воспитания, что позволит получить более объективные данные. а тем самым и более действенные рекомендации.

3. Школа всегда связана с жизнью, с политикой государства. Но сталинизм заставил школу слепо подчиняться государственной политике и идеологии. Сталинистам всегда и везде мерещились враги социализма. После 1930-го года такая установка администрации оградила школу и педагогику от всего мира. Доминировало единое мнение, зафиксированное в постановлениях и распоряжениях администрации. Даже классическую педагогику представляли только некоторые классики (Коменский, Песталотти, Ушинский и др.). Но переводы работ и "разрешенных" классиков просеивались через мелкое сито строгой цензуры.

Перестройка коснулась и педагогики. В Литве издается серия "Классики педагогики" (в плане издание 20 томов). В эту серию включены основные представители классической педагогики (среди зарубежных это И. Кант, Ф. Герbart, Д. Дюи и др.), а также русские и литовские педагоги. Будут опубликованы и труды современных педагогов - Ж. Пиже, Д. Брунер, В. Скинер и др. Переводы делаются в основном из оригинальных изданий.

4. Особый урон для национальной школы и педагогики нанесло искаженное понимание национальных отношений в стране, насильная штурмовщина слияния советских народов. Уже в 1940-1941 годы центр с целью создания единой школьной системы в стране заставил изменить учебные планы, программы и даже саму школьную систему. Так, в 1941 году выпускные экзамены сдавали три класса гимназии (VI, UP и УШ), чтобы выровнять уровень общего образования (в Литве получение среднего образования длилось 13 лет, в РСФСР и других республиках - 10).

Печально и то, что существовал запрет на пользование педагогической литературой, изданной в независимой Литве. Она была изъята из библиотеки. И сегодня наши учителя не знают этих работ и даже имен их авторов (С. Шалкаускис, А. Ма-

цейна и др.). Более того. Даже те педагоги, которые перешли работать в советскую педагогику (И. Лаужикас, А. Гучас и др.), должны были отречься от своих довоенных работ.

И только сейчас, при перестройке, эти работы мало-помалу публикуются. В таких условиях значительно снизился теоретический уровень литовской педагогики. Она оказалась оторванной от своего прошлого, от мировой педагогики. Советская же педагогика в цепях культа личности в те времена стала бездетной.

5. Национальная школа не мыслится существующей вне национальной культуры, которую каждый народ создавал тысячелетиями. Национальная культура своеобразна, самобытна, неповторима. Она передается из поколения в поколение, все время обновляясь и обогащаясь.

Основным элементом национальной культуры является национальная (народная) педагогика, которую высоко ценил К.Д. Ушинский и другие классики. К сожалению, представителями пролеткульта, который был осужден В.И. Лениным, народные традиции, обычаи, — иными словами, народная педагогика, была отброшена в сторону как отжившая свой век, реакционная, мешающая созданию новой пролетарской советской культуры, а тем самым и советской педагогики. Поэтому и здесь центр успешно диктовал всей стране единые требования, единые правила, создавал единую школу и педагогику. Последняя же также создавалась административно-приказными методами.

Следовательно, не педагогическая теория, не народная педагогика и ее традиции легли в основу организации школьного воспитания, а административно-бюрократический центр, волюнтаризм отдельных лиц, даже не имеющих общего представления о школе.

В последнее время в республике ведется работа по исследованию народной (национальной) педагогики. Но эти исследования носят в основном случайный и несистемный характер. Поэтому и использование народного наследия в деле воспитания в школе пока незначительно. И здесь широкое, неспаханное поле ждет своих "пахарей".

Конечно, надо иметь в виду то, что народная педагоги-

ка — это не теория, а набор традиций, неписанных правил, табу, которые направлены на прошлое, на сегодняшний день, а не на будущее. Но, функционируя в общественной (социальной) психологии, она играет важную роль при формировании социального типа в микросреде, способствует созданию социальной стабильности.

Этим и должна воспользоваться научная педагогика, обогащая свою теорию.

### ЦЕЛОСТНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОГРАММЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Р. В а л г м а а  
Тартуский госуниверситет

Программа физического воспитания в общеобразовательной школе неоднократно обновлялась, но в то же время мало внимания уделялось комплексу факторов, обеспечивающих реализацию программы. Результаты обновлений не отвечали возлагаемым на них надеждам. Основным недостатком всесоюзной программы последнего десятилетия, по нашему мнению, является отсутствие постановки цели и задач. Исходя из этого программа не является целенаправленной. К тому же она чрезмерно обширна, обучение различным видам спорта предусматривается на целый ряд лет, причем она не учитывает местных условий (база, кадры, традиции).

Милитаристский подтекст результата физкультурной деятельности обусловлен, во-первых, догматический характер ГТО и, во-вторых, деформация системы оценок в школе. Утверждается, что оценочные нормативы программы носят научно обоснованный характер, что они опираются на нормативы ГТО, что это — соответствующие способностям среднего школьника статистические результаты. Если же проанализировать изменения, произошедшие в ГТО и нормативах оценок за последние 10–15 лет, то создается впечатление, что обслуживающая спорт наука бурно развивается то в одном, то в другом направлении: то нормативы чрезмерно завышены, то они же неоправданно низки.

В качестве недостатков обязательных оценочных нормати-



вов мы считали необходимым отметить следующее:

- 1) они не учитывают антропометрических особенностей конкретного контингента учащихся;
- 2) они обуславливают формализм в деятельности по оцениванию;
- 3) они биологизируют физическое воспитание, уделяя внимание в первую очередь развитию физических возможностей.

Целостный личностный подход к физическому воспитанию предполагает, однако, что не менее важным, чем развитие физических способностей, является формирование заинтересованности учащихся в занятиях физкультурой. Мы исходим из той точки зрения, что физическое воспитание занимается не организмом человека, а его телом. Физическая деятельность сама же является средством самопознания и его же предметом. Исходя из таких позиций, следует считать реальной учебную дисциплину, по поводу которой наряду с физическими показателями и спортивными результатами всерьез принимаются во внимание интересы учащихся, их ценностные ориентации.

Если мы зададимся целью в будить в учащихся интерес к здоровому образу жизни и умеренным занятиям спортом, то вдобавок к содержанию предмета рычагами достижения данной цели является и вся организация воспитания отъездов. Мы можем ставить любые, даже самые отчетливые цели и задачи, но если система оценок этому не будет соответствовать, мы снова окажемся в безвыходном положении.

В физическом воспитании один учебный год — это слишком краткий промежуток времени для того, чтобы сделать существенные выводы относительно успешности развития физических способностей учащихся. Да и соответствующая методика далека от совершенства. Мы желаем, чтобы наша учебная дисциплина характеризовалась оздоровительной направленностью, но что же в настоящее время является показателем здоровья? Не ГТО же! Да и обладание фондами индивидуально различно. Однако это не означает, что мы вообще должны отказаться от системы оценок. Если на первое место выдвинуть обучение-учебу в отличие от существующих в настоящее время тренировок, в этом случае педагог приобретет большую творческую свободу в деле разработки своей системы контроля и обратной связи.

Оценивать и проверять следовало бы только то, что изучалось и усваивалось на уроках. В противном случае мы будем оценивать результаты работы спортивных школ.

В деле оценки результатов физического воспитания учитель может пользоваться тремя оценочными шкалами:

1) сравнивать достижения учащегося с его же прежними достижениями (оценивание, ориентированное на личность);

2) сравнивать достижения учащегося с достижениями других учащихся (социальная шкала);

3) сравнивать достижения учащегося с конкретными критериями (нормативами оценок), что в настоящих условиях явилось бы внутрипредметно фиксированной шкалой.

Что же означает для учащегося столь свойственная спорту последовательность, ранжированная по степени убывания значимости результатов? Может быть, мы выдаем желаемое за действительное, когда полагаем, что учащиеся, которые обнаружат себя в конце такой зафиксированной последовательности, примутся тотчас же энергично тренироваться. Да и знает ли вообще учащийся, в чем заключается его отставание? Только ли в том, что он не выполняет нормативов? Наши экспериментальные данные показывают, что девушки - учащиеся десятых классов - не помнят результатов, достигнутых ими на своей последней спартакиаде по легкой атлетике. Те девушки, которые в свободное время не занимались физкультурой и спортом, равнодушно относятся как к результатам, так и к соответствующим отметкам.

Таким образом, при составлении программы физического воспитания весьма существенным считаем внесение изменений в систему оценивания, касающихся содержательных моментов.

В разработанной осенью 1988 года программе по физическому воспитанию поставлены цели и задачи по всем трем возрастным группам, учитывающие и возрастные особенности. От концентрического построения программы был осуществлен переход к линейному построению. В настоящее время ведутся работы по созданию новой оценочной системы.

## ПРОБЛЕМА ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ УЧАЩИХСЯ И ИХ УЧЕТ В ПЕРЕСТРОЙКЕ ШКОЛЫ

Л. И. Васильченко  
Тартуский госуниверситет

В ходе исследований последних десяти лет, посвященных проблемам эффективности использования учащимися различных источников информации для пополнения знаний по основным школьным предметам, мы неоднократно обнаруживали значительные расхождения в позиции девочек и мальчиков. И хотя методика исследования была различной и интересовались мы разными аспектами, постоянно сталкивались с одной и той же тенденцией - наиболее заметные расхождения обнаруживались в связи с изучением физики. В то же время для других школьных предметов, в том числе и естественно-математического цикла (география, биология, химия, математика), таких контрастных данных не обнаружено.

В 1979/1980 учебном году мы анализировали роль различных источников информации для изучения основных школьных предметов /1/. В ходе исследования выявилась более высокая активность мальчиков в использовании научно-популярной литературы и телевизионных передач с целью пополнения знаний по истории, географии, биологии, астрономии, обществоведению. Но при этом самое заметное различие было зафиксировано именно в связи с изучением физики. К научно-популярным источникам обращается 71,4% мальчиков и только 38,8% девочек.

Более активны мальчики и в обмене научной информацией в процессе общения, при этом из всех школьных предметов физика и техника занимают у них лидирующую позицию. У девочек же разговор по таким вопросам сводится к минимуму. Их интересы находятся в иной сфере и имеют больше выход в рамках таких школьных предметов, как литература и "Этика и психология семейной жизни". Такая закономерность обнаруживается и в предпочтении тем для личностно значимого чтения практически во всех возрастных группах школьников, но особенно заметные расхождения приходится на подростковые и старшие классы. Результаты изучения читательских интересов учащихся пятых-десятых классов, полученные в 1984/1985 учебном году,

призедены на рисунке I.

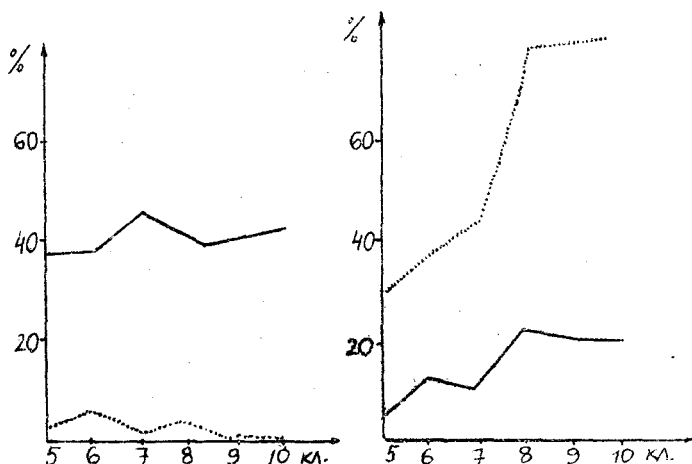


Рис. I. Данные о читательских интересах учащихся пятых-десятых классов (— - мальчики, ..... - девочки):  
 а) интересуются техникой;  
 б) интересуются проблемами взаимоотношений, дружбой, любовью и т.п.

Сравнение наших результатов изучения детского чтения с ранее опубликованными у нас в стране и за рубежом показывает, что мы имеем дело с очень устойчивыми различиями, сохраняющимися из поколения в поколение, несмотря на изменения условий жизни в связи с научно-техническим прогрессом.

Для изучения условий эффективности учебных экскурсий в школьном курсе физики в 1983/1984 и 1984/1985 учебные годы нами были проведены экскурсии на стройку для учащихся шестых классов, после чего были тщательно изучены их отчеты об услышанном и увиденном /2/. При проведении анализа выявилось, что девочки и мальчики в этих одинаковых условиях восприятия информации чувствуют себя совершенно различно. Уровень готовности к восприятию объяснений экскурсовода был гораздо выше у мальчиков. Они не только с ходу включались в работу, но и демонстрировали хорошую предварительную информированность в предлагаемом материале, нередко дополняя объяснения

экскурсовода, проявляя высокую активность, задавая интересные вопросы. И отчеты мальчиков были компактны, основное внимание сосредоточено на вопросах техники и физики, пояснения стремились с использованием схем, рисунков. Девочки же требовали специальной мотивации в начале экскурсии, медленно включались в процесс объяснения. Нуждались они и в более подробном рассмотрении отдельных вопросов, терминов. Они практически не задавали вопросов, пассивно следили за речью экскурсовода. Отчеты девочек об экскурсии заметно отличались по наличию посторонней, не относящейся к теме экскурсии информации. Да и сама продолжительность объяснения была больше. Работа в смешанных группах оказалась для девочек наиболее малоэффективной.

Читая школьные сочинения о физике в сборнике, изданном в 1988 году РИУУ ЭССР /9/, мы еще раз убедились в том, что отношение к изучению школьного курса физики у лиц разной половой принадлежности серьезно различается. В одном из названий сочинения - "Способна ли девушка понять физику до конца?" - прямо ставится вопрос о том, что проблема учета половых различий требует своего решения в учебном процессе современной школы. Сегодня, когда мы строим планы относительно введения дифференцированного обучения учащихся с учетом их особенностей, интересов, способностей, жизненных планов, вопрос этот заслуживает специального рассмотрения.

Во всем мире данная проблема актуальна, в особенности в эпоху НТР, так как по данным ЮНЕСКО в развитых странах мира сегодня в системе среднего образования имеет место равное количество мальчиков и девочек, а в старших классах советской школы девочки даже составляют большинство. Но до сегодняшнего дня программы и учебники, да и сама организация учебной работы по всем предметам в школе (кроме физкультуры и уроков труда) кажутся ориентированной на абстрактного среднего и бесполого ученика.

При внимательном же рассмотрении оказывается, что на самом деле это не так. Английские исследователи, изучив признанные образцовыми учебники по естественным наукам, пришли к выводу, что в восьми случаях из девяти пособия по физике и химии ориентированы на мир мужских специальностей и, сле-

и химии ориентированы на мир мужских специальностей и, следовательно, обеспечивают более высокую мотивацию мальчиков /8/.

В СССР анализ учебников и программ с такой позиции еще не проводился, но на основании собственных педагогических наблюдений, высказываний школьников и в связи с результатами изучения уровня предварительной информированности учащихся в лексике учебников естественно-математического цикла за 1986, 1987 и 1988 годы вырисовывается аналогичная ситуация. При этом самые значительные расхождения индексов знакомости слов обнаружены в области технических терминов, относящихся к параграфам учебников с прикладным содержанием /12/. Степень готовности девочек к восприятию такой информации очень низка, поэтому их высказывания типа: "зачем вообще девочкам изучать физику?" или "женщина может ограничиться минимумом знаний в этой области" и т.п. вполне понятны. Почти 60% девочек называют физику очень трудным предметом (а иногда и самым трудным школьным предметом), такого же мнения придерживается лишь одна треть мальчиков. К самым нелюбимым разделам школьного курса физики девочки относят "Электричество" в седьмом и десятом классах, где особенно велика насыщенность технической терминологией.

По данным исследования Я.Н. Хардинг, в рамках программы изучения особенностей позиции девушек и женщин в системе естественно-математического образования вырисовывается аналогичное положение. Анализ результатов выпускных экзаменов в средней школе, а также данных о дифференциации обучения между юношами и девушками в зависимости от изучаемых предметов по ряду стран позволяет составить определенную картину. Девушки предпочитают биологию, юноши - физику. При изучении химии дифференциация не столь значительна.

Автор также подчеркивает, что изучение научных и технических дисциплин, при котором формируется "общее представление о соответствующих науках и используемых ими понятиях и лишь после обращается внимание на прикладные аспекты, возможно, в большей мере соответствует мужскому восприятию взаимосвязи с внешним миром, нежели женскому, в результате чего девушки оказываются в менее выгодном положении при изучении

этих предметов" /7, с. 69/.

Опыт тех стран, где старшеклассникам предоставляется значительная свобода выбора предметов, также показывает, что мужчины предпочитают естественно-научное и техническое образование, в то время как девушек больше увлекает гуманитарное. Такие особенности позиции отмечались на протяжении многих десятилетий. В журнале "Вестник воспитания" за 1898 год в обзоре "Интерес детей к предметам школьного образования" мы находим данные о том, что мальчики в американских школах "питают к естествознанию и математике большую любовь, чем девочки". И в книге Н. Рыбникова 1916 года /5/, где анализируют читательские предпочтения и жизненные планы гимназисток, естествознание, математика занимают весьма незначительное место, преобладает ориентация на общение, на семью, помощь людям и т.п. В работе К. Сивкова 1911 года /6/ "Идеалы городских школьников" выявляется, что для мальчиков самыми привлекательными представляются профессии изобретателя, инженера, машиниста, архитектора, военного или просто высказывается желание иметь дело с техникой. В то же время городские школьницы ориентированы на "чисто женские" роли, т.е. на роли, очень далекие от естествознания и техники.

В фундаментальном труде Е. Маккоби и Е. Жаклин, охватывающем основные исследования по дифференциальной психологии пола в мире за последние 40 лет /11/, указывается на то, что по данным большого числа исследований различий в отношении девочек и мальчиков к естественно-математической информации в первые 10 лет жизни обнаруживаются крайне незначительно и только к 11-12 годам начинается заметное расхождение, особенно при выполнении заданий, требующих конструкторских подходов и развитого пространственного мышления.

Данные изучения чтения (эта область - одна из наиболее насыщенных исследованиями), а также анализ результатов отечественных и зарубежных работ за последние 100 лет показывают, что на протяжении всего этого периода при значительном росте количества научной и научно-популярной литературы, заметном увеличении числа женских рабочих мест, связанных с наукой и техникой, соотношение читателей мужчин и женщин в

области естественно-математического чтения, и особенно в сфере технической информации постоянно остается самым "контрастным". И поэтому неудивительно, что в мире сформировались специальные направления научных исследований - "Женщина и естествознание" и "Женщина и техника".

Сегодняшний школьный курс физики плохо вписывается в жизненные планы большинства школьниц, мечтающих о работе портнихи, парикмахера, воспитательницы, медсестры, кондитера, продавщицы, манекенщицы и т.п. Свой отпечаток накладывают и различия в воспитании девочек и мальчиков, разные игры и игрушки, ситуации общения и т.п., в результате чего с раннего детства у них формируется различная информированность в области научно-технической лексики. Поэтому готовность девочек к работе с существующими учебниками физики гораздо ниже, чем у мальчиков. Практически каждое третье научное слово или технический термин оказывается для них "чужим". И пусть не обманывает нас успеваемость, которая у девочек выше, чем у мальчиков. В исследовании чешского ученого П. Гавора, посвященном вопросам понимания текста, обнаружена низкая корреляция между пониманием текста и средней успеваемостью школьников в пятых-восьмых классах. Автор считает, что "этот результат связан с фактом, что современная основная школа опирается прежде всего на память учащихся и упускает из виду его высшие познавательные способности" /10, с. 52/.

Аналогичную картину лучших достижений мальчиков в выполнении творческих задач по физике в девятом классе на фоне более высокой успеваемости девочек по этому предмету обнаружили советские исследователи Т.В. Морозова и В.С. Собкин /4/. Высокая ответственность и усидчивость девочек, естественно, сказываются на их школьной успеваемости, но не снимает вопроса о необходимости дифференцированного подхода к преподаванию физико-технических предметов.

На наш взгляд, выход из сложившегося положения возможен несколькими путями. Во-первых, необходим пересмотр программ и учебников для "общего" (совместного) обучения в базовой школе в пользу интегрированного естествознания с учетом мотивационных моментов, значимых для девочек (ведь био-



логия, география не вызывают особых проблем). Во-вторых, организация изучения отдельных тем, особенно связанных с миром техники, по группам, с учетом того, что девочки требуют больше внимания к терминологии и более подробного объяснения некоторых вопросов. В-третьих, давая какой-то общий теоретический минимум, можно предлагать разные варианты изучения прикладных вопросов по выбору самих учащихся. При этом значительно увеличить долю самостоятельной работы, ориентируя учащихся на чтение научно-популярной и научной литературы. В связи с этим очень остро встает вопрос о необходимости издания специального научно-популярного журнала энциклопедического типа для подростков, понятного и интересного ученикам четвертых, пятых, sixth и седьмых классов. Он позволил бы лучше формировать словарный запас учащихся в области естествознания и техники и предлагал бы информацию, адресованную как для мальчиков, так и для девочек с учетом их интересов и жизненных планов.

Кроме того, стоит рассмотреть и вариант раздельного обучения физике наподобие уроков труда и физкультуры, так как слишком велик "выход" этого предмета в будущую профессиональную деятельность. Тогда у учителей появилась бы возможность работать и с разными учебниками, написанными с учетом всех особенностей позиции мальчиков и девочек в потоке информации.

## Л и т е р а т у р а

1. Васильченко Л.И. Роль различных источников информации в усвоении знаний учащихся по отдельным предметам // Дидактическая эффективность источников учебной информации. Советская педагогика и школа. XIV. Тарту, 1981. - С. 5-24.
2. Васильченко Л.И. Учебная литература для повышения эффективности экскурсионной работы в школе // Повышение качества учебной литературы. Советская педагогика и школа. XVII. Тарту, 1985. - С. 71-88.
3. Васильченко Л.И. Учащиеся общеобразовательной школы как потребители информации // Массовая коммуникация и развитие социалистического образа жизни. Тарту, 1986. - С. 136-140.

4. Морозова Т.В., Собкин В.С. Искусство и способности школьников в области физики // Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников. - М.: АПН СССР, 1980.
5. Рыбников Н. Идеалы гимназисток. - М.: Пр. знания, 1916.
6. Сивков К. Идеалы городских школьников // Вестник воспитания. - 1911. - № 4.
7. Хардинг Я. Девушки и женщины в системе естественно-математического образования // Перспективы. - 1986. - № 4.
8. Харлен У. Обучение девочек естественным наукам в начальной школе: поиск решений проблемы // Перспективы. - 1986. - № 4.
9. Füüsikakirjand 1986. - Tln.: VÕT, 1988.
10. Gavora P. Schopnost porozumiet text vo vzianu k niektorym charakteristikam žiakov // Psychologia a Patopsychologia Dietata. - Bratislava, 1986. - N 1.
11. Maasoby E., Jaclin E. The Psychology of Sex Differences. - Stanford, California: Stanford university press, 1974.
12. Vassiltšenko L. Poiste ja tūdrukute erinevused sōnavara tundmises // Nōukogude kool. - 1988. - N 12.

К ВОПРОСУ О ПРОТИВОРЕЧИЯХ,  
ВОЗНИКАЮЩИХ И РАЗВИВАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
УМЕНИЯ СТРОИТЬ ДОКАЗАТЕЛЬНЫЕ РАССУЖДЕНИЯ,  
И ПУТЯХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Ю. И. В е р и н г

Латвийский госуниверситет

Современное состояние системы образования связано с повышением эффективности учебно-воспитательного процесса. Этого нельзя добиться без творческого использования методологии в педагогической деятельности. Методология позволяет глубже проникнуть в сущность педагогических явлений и на основе приобретенных знаний правильно организовать учебно-воспитательный процесс.

Движущей силой любого процесса, в том числе и процесса формирования умения строить доказательные рассуждения, является диалектическое противоречие. Осознание противоречий и

путей их преодоления позволит педагогам-практикам значительно повысить эффективность и качество обучения учащихся умениям и навыкам учебного труда.

Формирование умения строить доказательные рассуждения — это диалектический процесс, которому, как и любому другому процессу, присущи непрерывность в развитии (овладение, закрепление, активное применение с постоянным совершенствованием), изменчивость: в зависимости от возраста переход от простых способов действия ко все более и более сложным, от эмпирического к теоретическому мышлению; от учебного материала (уровня его обобщенности); от используемых учебно-воспитательных средств и методов (переход от пассивных к активным методам обучения требует и более напряженной умственной деятельности). Главным в анализе подхода к процессу формирования умения строить доказательные рассуждения должно стать осознание его противоречивости как неотъемлемой его части, без которой он не может существовать как процесс.

В философии противоречия делятся на объективные и субъективные, на внутренние и внешние. Рассмотрим некоторые из противоречий, возникающих и развивающихся в процессе формирования умения строить доказательные рассуждения. Учебно-воспитательный процесс носит двухсторонний характер и состоит в неразрывном единстве двух процессов: преподавания и учения. И в том, и в другом имеют место свои противоречия, познание которых является необходимым моментом успешности осуществления всего учебно-воспитательного процесса в целом. Каковы эти противоречия? На этот вопрос мы и постараемся дать ответ.

Противоречия преподавания. Данный круг противоречий приходится разрешать преподавателю.

Первое противоречие, которое обнаруживает преподаватель ставя перед собой задачу сформировать у учащихся умение осуществлять доказательства, — это противоречия самой учебной программы. С одной стороны, программа предписывает формировать у учащихся умение строить доказательства на основе изученных фактов, понятий, представлений и связей, с другой, — не дает конкретных рекомендаций того, как следует на практике реализовать эту работу. Преподавателям рекомендуется при

оценивания ответов учащихся учитывать логичность и доказательность их рассуждений. Вместе с тем критерии этой оценки отсутствуют. Таким образом, наблюдается противоречие между требованием учебной программы и практикой ее реализации.

Учебники также мало содействуют этой работе, но здесь уже противоречия иного рода. Учебный материал довольно часто излагается в объяснительно-доказательной форме (имеется в виду учебный материал предметов гуманитарного цикла), предлагаются и задания на доказательство, иногда отсутствуют указания, памятки, предписания и т.д. способа выполнения этих заданий и путей такой организации учащимися своей работы, которая приводила бы к глубокому и прочному усвоению содержания учебных текстов.

Следовательно, существующие учебные программы и учебники выполняют в основном информационную функцию, но они не обеспечивают развивающую функцию учения, создавая дополнительные трудности на пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Учебно-методические пособия призваны оказывать всемерную помощь преподавателю в деле формирования общеучебных умений. Однако и в данном случае мы вновь сталкиваемся с явно выраженным противоречием.

Общеизвестно, что формирование умений на высоком уровне обобщенности позволяет учащимся достаточно легко осуществить перенос умения с одного предмета на другой. Поэтому в методической литературе довольно часто звучит обращенный к преподавателям призыв - формировать умения обобщенного характера. Но сами авторы учебно-методических пособий считают своим кровным делом разработку методик по формированию специальных (предметных) умений, а умения общеучебные, в том числе и логические, не попадают в круг их исследований. Формирование умения строить доказательства только на материале предметов математического цикла без координации этой работы с предметами гуманитарного цикла приводит к тому, что учащиеся с большим трудом и массой ошибок осуществляют доказательства на новом материале. До тех пор, пока не будетработан общий подход к формированию умения строить доказа-

тельства на любом учебном материале, это противоречие всегда будет иметь место в учебном процессе.

Разрешение вышеназванных противоречий полностью ложится на плечи преподавателя. Ему необходимо так организовать и направить учебно-воспитательный процесс, чтобы учащийся постепенно "вычерпал" всю систему действий, прочно овладел ею и активно применял в своей учебно-познавательной деятельности. Но далеко не каждому из преподавателей под силу снятие подобных противоречий. И дело вовсе не в том, чтобы освободить преподавателя от решения возникающих и развивающихся противоречий. Необходимо сделать так, чтобы их решение было под силу любому преподавателю. И в этом существенную помощь ему должна оказать наука.

Учение также не протекает без противоречий.

Как отмечает Н.С. Лейтес, у девушек и юношей по сравнению с подростками в значительно большей степени развито теоретическое мышление. Они стремятся проникнуть в суть изучаемых явлений, поэтому они чаще, чем подростки, задают вопросы "почему?", "вследствие чего?" Более критично относятся они к выдвигаемым положениям, требуют доказательности их истинности или ложности. И далее он пишет: "Трудности, которые нередко испытывают в процессе учения старшеклассники, прежде всего связаны с неумением учиться в этих новых условиях, а не с нежеланием учиться" /1, с. 276/. Основное противоречие данного возраста - это стремление проникнуть в суть явлений и невозможность это сделать из-за несформированности умений и навыков.

Содержание заданий, учебный материал требуют высокого теоретического уровня мышления, а имеющийся уровень развития интеллектуальных умений значительно отстает от требований заданий и учебного материала, что приводит к возникновению и развитию противоречий.

Противоречия возникают " развиваются и в процессе самого доказывания.

Противоречия на уровне тезиса. С одной стороны, необходимость осознания сущности рассматриваемых в тезисе явле-

ний, а с другой, - недостаточно четкие представления о них, о характеризующих их признаках, связях и отношениях между ними.

Противоречия на уровне аргументов. Наблюдается противоречие между наличным количеством научных фактов и количеством, требуемым для полноценного доказательства.

Противоречия на уровне демонстрации. Такого рода противоречия возникают между необходимостью излагать научные факты в строгой последовательности и отсутствием соответствующих знаний и умений в части того, как это делается. Логические правила, по которым строятся умозаключения, в школе не изучаются, но применяются.

Противоречия на уровне вывода. Такие противоречия имеют место между необходимостью делать обобщающие выводы и неумением практически их осуществить.

Противоречия, заключенные в самом явлении, которые необходимо обнаружить, осознать и исходя из них строить доказательные рассуждения. Здесь требуется знание диалектической логики, которого в объеме, необходимом для доказательства, учащиеся не имеют.

В процессе формирования умения строить доказательные рассуждения постепенно изменяется сама сущность и характер противоречий: изменяется характер деятельности (из слабо осознанной она становится глубоко осознанной, из малоэффективной - более успешной, более самостоятельной, творческой), с этого момента управление процессом деятельности переходит от преподавателя к учащимся, которые постепенно из объекта превращаются в субъект своей деятельности.

Снятие многих противоречий, выделенных нами, видится нам прежде всего в целенаправленной и систематической работе преподавателя по формированию данного умения. Но речь идет не столько о снятии противоречий как таковых, сколько об установлении такого их уровня, который позволял бы учащимся самостоятельно справиться с противоречиями, т.е. противоречия должны быть специально организованными на достаточно высоком уровне трудности. Это позволит активизировать

умственную деятельность учащихся, продолжить развитие их умственных способностей, а не служить тормозом в этом процессе.

### Л и т е р а т у р а

И. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971.

### ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Е. А. Д е д к о в а  
Латвийский госуниверситет

С целью ускорения перестройки школьного образования в стране и, более того, - для достижения максимального эффекта уже в ближайшем будущем необходимо, чтобы перестройка велась одновременно в нескольких направлениях, из которых в качестве ведущих мы выделяем обучение, дифференцируя его по ступеням, и подготовку педагогических кадров как проблемы, непосредственно вытекающей из системы обучения и обеспечивающей, в свою очередь, действенное функционирование последней.

На наш взгляд, перестройка должна в первую очередь касаться преподавания учебных предметов как наиболее уязвимо-го звена современного школьного образования, поскольку оно не выполняет в достаточной мере одну из своих главных функций - развитие мышления учащихся как продуктивного, творческого самостоятельного процесса, при помощи которого осуществляется познавательная деятельность человека /А.В.Врушлинский/.

Как известно, в дошкольном и младшем школьном возрасте дети проявляют недооцененные творческие способности, т.е. они способны к самостоятельным мыслительным действиям. Однако, приступив к систематическому овладению школьной программой, учащиеся утрачивают (или не проявляют) эти творческие способности /М.А. Матюшкин/. Поступив в школу, ребенок как бы разучивается мыслить, за него мыслит учитель. Учитель излагает те сведения, которые должны быть усвоены, ставит во-

прос и предлагает ответы на него, формулирует задачи и объясняет способы их решения, сводя деятельность ученика лишь к запоминанию и закреплению полученных сведений. При подобной системе обучения ученик становится как бы "интеллектуальным издizenцем" /М.А. Матюшкин/, его самостоятельная мыслительная деятельность сведена к минимуму.

Настоящее положение и вызывает необходимость перестройки методики преподавания школьных предметов, как не обеспечивающей выполнение школой современного "социального заказа", и замены устаревшей технологии обучения такой, которая была бы направлена на создание условий, позволяющий последовательно развивать мыслительный потенциал каждого учащегося.

Основным требованием к подобной организации обучения будет включение учащихся в активный мыслительный процесс в рамках изучаемого предмета. Иными словами, подбор таких учебных ситуаций и задач, которые требовали бы от учащихся интенсивной самостоятельной мыслительной деятельности.

Подобный процесс исключает традиционную постановку преподавания, когда ученик, прослушав объяснение учителя, репродуцирует ход рассуждений последнего, стараясь в дальнейшем лишь закрепить его в памяти.

Учащийся должен быть вовлечен в познавательный процесс, когда он через самостоятельное решение задач (хотя и опираясь на поддержку учителя) постепенно открывает новые для себя стороны и свойства рассматриваемых явлений. Такое открытие нового протекает путем внезапных озарений (инсайтов), шаг за шагом подводящих учащихся к искомому результату. Однако данное озарение при всей его внезапности не является мгновенным. Мысль учащегося возникает и формируется в течение нескольких секунд /А.В. Брушлинский/. Происходит становление мысли и фиксация учащимся нового для него явления, т.е. совершается мыслительный процесс. При этом необходимо, чтобы мысль учащегося формировалась правильно. Поэтому чрезвычайно важна роль учителя, который призван наводящим вопросом, репликой, подсказкой направлять эту мысль, подводить учащегося к инсайту, а затем помочь ему сформулировать вывод, если ученик затрудняется оформить его логически.



Ученик, вовлеченный в познавательный процесс, испытывает познавательную потребность, которая вызывает его умственную активность, необходимую для преодоления интеллектуальных трудностей в процессе открытия новых знаний.

Интеллектуальные затруднения заключаются в том, что учащиеся не могут известными им способами выполнить поставленную перед ними задачу. Ее решение предполагает поиск нового способа выполнения задачи, что и совершается описанным выше эвристическим путем.

Учебные ситуации, актуализирующие процессы мышления, называются в психологии проблемными ситуациями, а соответствующие задания – проблемными заданиями. Для учащегося установление неизвестного ему явления путем инсайта является открытием, завершающим самостоятельный мыслительный процесс, а тем самым – творческим действием. Организация в учебных условиях поиска и открытия нового через проблемные ситуации, именуемая проблемным обучением, является психологически фундаментальным методом. Таким образом, психология дает в руки педагогов ключ для управления процессами усвоения и психического развития учащихся.

Однако построенные данным методом психологически обоснованные учебные действия могут не привести к желаемым результатам, если не будут учтены некоторые психологически не менее важные предпосылки.

Одной из первых предпосылок практической реализации интенсивного самостоятельного мыслительного поиска учащихся является наличие у них необходимых исходных знаний и представлений по конкретной теме изучаемого предмета. Учитель должен предварительно выяснить, что при освоении новых явлений может служить учащимся опорой, чтобы в случае необходимости подвести класс или отдельных учащихся к соответствующему уровню.

Другой, не менее важной предпосылкой представляется формирование у учащихся установки на осознанное восприятие нового и самостоятельное раскрытие его сути и функции, т.е. на обеспечение готовности учащихся к познавательным учебным действиям.

Следующей предпосылкой можно считать создание рабочей

обстановки на уроке, которая определяется для ученика как состояние психологического комфорта и достигается доброжелательным отношением со стороны учителя, верой в свои силы, отсутствием состояния тревожности. Данные условия содействуют возникновению отношений педагогического содружества "учитель - ученик", которое в наибольшей мере способствует развитию самостоятельных действий учащихся и их творческой работе.

Перестройка школьного преподавания в направлении проблемного как наиболее развивающего обучения, не может ограничиваться отдельными предметами, где оно уже имеет место в деятельности того или иного учителя. Она должна охватить школьное преподавание в целом. Это означает, что при общем направлении обучения на развитие самостоятельной творческой деятельности учащихся эта деятельность будет реализовываться на уроках различных предметов в различных проблемных ситуациях и, таким образом, обеспечивать всестороннее мыслительное развитие школьников.

Однако ограничивать эту деятельность одной поурочной работой недостаточно. Она должна подкрепляться и внеурочным самостоятельным поиском, одной из основных форм которого является чтение специальной литературы по предмету. Подобное чтение может носить вариативный характер - от чтения для выявления основной информации до самостоятельного анализа содержания материала.

Вероятно, что при более широком диапазоне применения ТСО, возможно включение аудиовизуальных средств: самостоятельное прослушивание материала с пленки или просматривание соответствующих телевизионных программ.

Создание вышеупомянутых предпосылок требует от учителя глубоких знаний возрастной и педагогической психологии, ибо лишь четкие представления о возрастных психических возможностях позволит выдвинуть правильные требования на уроке и организовать проблемные ситуации. Использование знаний в области психологии и соблюдение педагогической этики сделают возможным создание для учащихся условий психологического комфорта на уроке, вызовут стремление учащихся к преодолению интеллектуальных затруднений.

Опираясь на психологические знания, учитель сможет правильно разработать индивидуализированный подход или даже целую программу изучения предмета с учетом субъективного опыта учащихся.

Перестройка школьного обучения влечет, естественно, за собой перестройку подготовку учительских кадров. Ввиду того, что учителя должны иметь стабильные и обширные психологические знания, следует ввести в качестве обязательных расширенные курсы по возрастной и педагогической психологии там, где их еще нет, включать вопросы по данным предметам в государственные экзамены по педагогике и методике преподавания предмета, систематически повышать квалификацию учителей по данным вопросам. Совершенно необходимо, чтобы учителя умели работать в условиях перестройки и всемерно содействовали ее проведению в жизнь. Для этого необходимо перестроить подготовку учителей в вузе в том направлении, чтобы обучение их будущей специальности велось методами, проводниками которых им предстоит быть в будущей педагогической деятельности. Там, где этого еще нет, учителям должна быть дана возможность освоить новую для них методику на соответствующих курсах.

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНИЦИАТИВЫ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Е. И. Д у д к и н а

Латвийский госуниверситет

Особую актуальность общества представляет вопрос о качествах субъекта деятельности. Такие качества как активность, целеустремленность, самостоятельность, инициативность сегодня выдвигаются на передний план среди других характеристик личности. Сегодня необходим человек, способный бороться с косностью, рутинной, бюрократизмом, смело ломающий стереотипы, человек личного почина, новых — в духе времени — идей и дел. Поэтому уже со школьной скамьи важно развивать у подростков самостоятельность и инициативу.

В эпоху застоя, коснувшегося и жизни школы, мероприятийный подход к организации детской жизнедеятельности, когда участие в классном или школьном мероприятии рассматривалось

как проявление активности и инициативы подростков, породил пассивное и равнодушное отношение учащихся к школьным делам, безынициативность. И в настоящее время в области воспитания инициативности учащихся мы имеем еще дело с серьезными недостатками: нет подлинной самостоятельности в жизнедеятельности ученического коллектива, порой чрезмерна опека со стороны взрослых, об инициативности ребят нередко судят по их участию в проведении кратковременных акций и кампаний, отождествляя эти два по сути несовпадающие явления.

Мы считаем, что будущий учитель должен быть вооружен методикой формирования и развития инициативы, знать педагогическую сущность этого явления, средства его воспитания, педагогические условия, способствующие его эффективному развитию. Современные учебники по педагогике содержат лишь указание на необходимость развития детской самостоятельности, инициативности. При этом в них не раскрывается механизм формирования данного качества, особенности его развития в старшем подростковом возрасте.

Определение сущности инициативы подростков имеет солидное обоснование в материалистическом понимании истории. Маркс и Энгельс придавали особое значение в поступательном общественном развитии революционной инициативе отдельных классов, народов, стран. В.И. Ленин отмечал, что К. Маркс и Ф. Энгельс больше всего ценят то, что рабочий класс самоотверженно и инициативно творит мировую историю.

Обращаясь к молодежи на III съезде комсомола, В.И. Ленин отметил, что комсомол должен быть ударной группой, которая во всем проявляет свою инициативу, свой почин.

Мысли классиков марксизма-ленинизма получили свое развитие в трудах таких выдающихся советских педагогов, как Н.К. Крупская и А.С. Макаренко. Н.К. Крупская считала, что воспитание и обучение в советской школе должно быть поставлено таким образом, чтобы ребята могли проявлять максимум самостоятельности и инициативы.

Методологическая основа нашего исследования - личностнодеятельностный подход. Мы, рассматривая инициативу подростков как высшую форму активности, искали механизмы ее формирования в трудах, посвященных закономерностям формирования

активности личности таких выдающихся ученых, каковыми являются Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

На наш взгляд, инициативность – это интегральное качество развивающейся личности, которое выражается в осознанности общественной и личной значимости цели деятельности, в интересах и потребностях и в творческом поиске средств достижения поставленной цели.

Цель деятельности является обязательным осознанным компонентом деятельности и несет активную нагрузку. Чем яснее подросток осознает общественную значимость цели, тем больше активности, инициативы он проявит в ходе деятельности. Поэтому одна из главных задач учителя – найти способ выдвижения воспитательной цели деятельности школьников, чтобы она была понята и принята учащимися как имеющая "личностный смысл" /С.Л. Леонтьев/. Развитие инициативы в деятельности в значительной мере зависит от того, ставится ли цель перед субъектом в готовом виде или продуцируется им самостоятельно. В постановке целей существенную роль играют воображение и фантазия субъекта, которые приносят в характеристику целей деятельности элементы творчества.

Инициативное поведение детерминировано не только целью деятельности, но и комплексом мотивов, находящихся между собой в сложной иерархической зависимости. Учителю нужно знать мотивы, которые побуждают подростков к проявлению инициативы, чтобы "включить" тот из них, который является движущей силой инициативного действия.

Главным источником инициативности старшего подростка являются его потребности. В подростковом возрасте особенно остро наблюдается потребность в самоутверждении среди сверстников, поиск способов проявления своей самостоятельности, активности, стремление к взрослости, что создает благоприятные условия для развития инициативы старших подростков.

Психологи /Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др./ считают подростковый возраст наиболее сенситивным для развития активности и инициативы школьников. Мы разделяем данную точку зрения.

Наиболее полноценным видом инициативы является личный

почин подростка, сочетающийся с его осуществлением. Важно не только стать инициатором начинания, но и уметь претворять его в жизнь. Для реализации своих идей и планов подростку необходим определенный уровень знаний, умений и навыков, которые развиваются и совершенствуются в постоянно усложняющейся коллективной деятельности. Кроме того, чтобы воплотить свой замысел, подростку необходимо найти подходящие средства воздействия на предмет. Вариативность и свобода выбора средств деятельности, их творческий поиск имеют большое педагогическое значение для развития инициативности учащихся.

Важнейшим воспитательным моментом развития инициативы подростков является оценка результатов деятельности каждого, его вклада в общее дело. Однако результатов деятельности и поведения подростков ставит его перед необходимостью "добиваться требуемого результата; что, в свою очередь, вызывает у него потребность в тех качествах личности, которые обеспечивают наибольшее соответствие его поведения требованиям и оценке окружающих" /1, с. 351/.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, в структуре инициативы подростков мы выделяем следующие ее компоненты (подсистемы): мотивационно-смысловой, операционно-поисковый и оценочно-результативный.

Мы считаем, что инициатива может развиваться только на базе самостоятельности подростков. Только самостоятельность, т.е. деятельность добровольная, свободная от внешнего принуждения, может стать сферой раскрытия ее реализации существенных сил личности.

Недостатки и ошибки, нарушающие самостоятельность, нередко приводят к тому, что участие подростка в работе своего коллектива воспринимается как насильственное, не становится средством удовлетворения собственной внутренней потребности в активной деятельности, тормозит развитие его инициативы.

Тем самым, самостоятельное участие личности в деятельности выступает важнейшим условием развития ее инициативы.

Важным условием развития инициативы является индивидуальный подход к школьникам, который позволяет приучать каж-

дого подростка активно использовать свои сильные стороны и творческие возможности в процессе коллективной деятельности. Индивидуальный подход обеспечивает целенаправленное развитие содержания и форм инициативности, позволяет корректировать и стимулировать инициативу каждого подростка.

Инициативность подростков более успешно формируется в процессе творческой коллективной деятельности, когда подростки находятся в отношениях взаимной ответственности. Поддержка, помощь товарищей, сплоченность в коллективе - все это факторы, способствующие более успешному проявлению инициативности учащихся.

## Л и т е р а т у р а

И. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

### РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ ШЕСТИЛЕТОК К УЧЕБЕ В ШКОЛЕ

К. И н д р е  
Тартуский госуниверситет

I. Проблемой номер один в обновлении школы в Эстонии провозглашено начальное обучение. Одним из новшеств, вытекающих из социального развития общества, является обязательное обучение в школе детей с шести лет, которое было учреждено в 1986/1987 учебном году. Это обязательство повлекло за собой ряд нуждающихся в решении теоретических и практических проблем. Где и как проводить учебные занятия? По какой программе осуществлять обучение? Какими принципами руководствоваться? Наряду с практическими задачами на повестку дня встали социальные и психологические проблемы: "Созрел" ли для школы шестилетний ребенок? На что он способен? Что содействует его развитию и что его утомляет? Как формировать и затем поддерживать мотивацию? Сформируется ли при игре в учебу в дальнейшем серьезное отношение к учебным занятиям? Какова здесь роль учителя, его подготовки, личностных свойств и отношений?

Для того, чтобы ответить на поставленные вопросы, мы приступили к проведению исследования, при разработке методики

которого мы принимали во внимание три аспекта:

1) наблюдение за деятельностью шестилетних детей на протяжении учебного дня с регистрацией при этом различных психических параметров и состояний, а также выявление связи этих параметров с отношением учителя к детям;

2) получение ответов на вопросы анкеты от учителей шестилеток относительно того, в чем они усматривают возможности развития ребенка и в чем - пробелы дошкольного периода. Опрос призван предоставить эмпирический материал, на основе которого возможны выводы об отношении и позициях учителя с тем, чтобы затем строить систему подготовки учителей, работающих с шестилетками, с учетом выявленных моментов;

3) получение данных от родителей шестилеток о том, какими принципами, приемами и практическими поступками воспитывался достигший школьного возраста ребенок. На основании полученного материала мы рассчитываем получить представление о воспитательной ситуации современной семьи, о ее возможностях и резервах. До сего времени эта область педагогики не входила в орбиту внимания ученых и практиков Эстонии.

2. Тем самым, настоящая работа является одним из фрагментов комплексной проблематики, связанной с обучением шестилеток. В исследовании были использованы программа наблюдения учебного дня (не урока!), разработанная нами для шестилеток, а также анкетный опрос соответствующих учителей. Материал, собранный с помощью программы наблюдения, позволяет осуществить анализ возможности развития детей - подготовленность их к школе (понимание объяснений учителя, умение слушать), формирование настроения, интересов и мотивации, общение и работоспособность - посильность и утомляемость. Анкетный опрос преследовал следующую цель - выяснить отношение учителей и их притязания в работе с шестилетками. Мы предполагали, что анализ полученных данных позволит обнаружить критические факты и явления, усугубление которых может повредить упомянутому выше школьному новшеству (факторы риска. Ведь общеизвестно, что дальнейшая успешность жизненного пути ребенка и потенциал его развития формируются в первый год учебы.

В своей работе мы исходили из психологических характе-



ристик шестилетнего ребенка (на основе теории): по своему интеллектуальному развитию шестилетний ребенок отличается от семилетнего значительно больше, чем семилетний от восьмилетнего. В то же время темпы развития шестилетнего ребенка при наличии необходимой стимуляции достаточно быстры. Мы здесь имеем дело с так называемой критической фазой формирования определенных умственных умений, то есть с оптимальным сроком. Однако необходимо считаться с серьезными различиями в уровнях развития и в темпе последнего. Готовность к работе в группе (к коллективной деятельности), а также готовность и способность к общению различны у детей, ранее посещавших детский сад, и у домашних детей. Каким образом должен педагог учитывать все эти обстоятельства при выборе методов обучения, воспитания и стиля общения со своими шестилетними учениками?

3. При анализе данных было обнаружено, что большинство уроков было весьма содержательно, нередко интересно. Однако были и такие уроки, которые приходилось оценивать, как "скучные". Дополнительных усилий и терпения требуют первые уроки, когда дети еще не полностью отошли от сна (они сердиты и безучастны), и четвертый урок, когда дети от усталости не в силах участвовать в работе. Наблюдались случаи, когда дети ложились на парту или уходили из помещения, чтобы побыть в одиночестве. В конце многих дней учебы (72%) делалась пометка "устали". Фактически это настораживает. По всей вероятности, это вызвано царящей на уроках скукой.

Настроение учеников, уровень их внимательности и усвоение учебного материала непосредственно связаны с временным соотношением самостоятельной работы и игровой деятельности на протяжении учебного дня. Чем дольше выполняется самостоятельная работа, тем меньше времени остается на игровую деятельность. Наиболее продолжительной была игровая деятельность, продолжавшаяся 155 минут в течение учебного дня, наиболее краткой - 2 минуты; в одном случае играм вообще не было уделено времени.

Анализ игровых элементов показал, что в основном распространены бодрящие упражнения и "игры для пальцев", со-

ставляющие две трети от зарегистрированных игровых приемов. Остальные игры носили дидактический характер - загадки, драматизации, игры на внимательность и т.д. Этот репертуар мог бы быть значительно богаче.

В нашем исследовании тесную корреляцию выявили максимальная охваченность внимания детей и игровые уроки. Да и уровень усвоения материала на таких уроках был высок. Оживление детей, их бодрость не проходили до конца дня.

Негативное влияние на детей оказывало перебарщивание с самостоятельной работой во время урока. В результате продолжительной самостоятельной работы внимание детей рассеивалось, урок им быстро наскучивал и материал усваивали только отдельные дети. При этом особенно пагубным было то, что труд детей не получал должной оценки. К концу дня дети выявляли беспокойство, озлобленность и агрессивность.

4. Настроение ребенка зависит от эмоционального настроения, эмоционального заряда, который он получает от учителя. Поэтому важное значение имеет манера поведения учителя - то, доброжелателен ли он к детям или равнодушен, доступен или неприступен. Важно и то, как он обращается к детям, как он общается с ними - доброжелательно или недоброжелательно. По нашим данным, учителя в 5,2 раза чаще обращались к детям с одобрением, чем с порицанием. Среднее количество похвал, обращенных к отдельному ученику, составило 23. 10 раз за урок учитель хвалил целый класс. Эти показатели не вызывают нареканий. Однако учителя не только хвалили детей, но и ругали их, что случалось по 5 раз на день в адрес отдельного ученика и по полтора раза - в адрес целого класса. Вызывает тревогу тот факт, что приведенные числа не распределяются между всеми учителями поровну, а приходится в основном на отдельных учителей, которых как раз и отличает негативная установка к детям и склонность к осуждению. К концу учебного дня дети, занимающиеся в классах таких педагогов, озлоблены и агрессивны. В этом следует видеть и прочие причины усталости, скуки, пресыщенности и неудовлетворенности учеников.

5. Перемена должна поддерживать в ребенке стремление к учебе, желание учиться и способность к усвоению материа-

ла. По нашим наблюдениям, на протяжении всей перемены основной является произвольная, никем не направляемая деятельность детей, что в принципе правильно, ибо в таком случае ребенок получает возможность саморегуляции. Что же при этом можно увидеть? Мальчики носятся, толкаются, играют в мяч; девочки же принимаются за привычные дела — куклы, книги, учебный уголок, скакалки. Более скромных отталкивают, не позволяют играть и они так и остаются прозябать в одиночестве у окна или стоя возле стены. Учитель не наблюдает за детьми, не направляет детские занятия. Перемену (вольную деятельность) как средство познания ученика учителя не используют. В отдельных случаях было зарегистрировано, что дети устраивались у учителя на коленях, чтобы обнять, получить свою порцию нежности или утешения. И это тоже сигнал.

#### 6. Мнения учителей об утомляемости шестилетних детей:

— Дети устают от занятий, при которых их творческое начало ограничено, сковано, но которые при этом требуют серьезного внимания и сосредоточения. Наиболее утомительным признается чтение (а навык чтения признается даже недостижимым), письмо и арифметика (2/3 опрошенных). Совершенно не отмечается утомляемость при рисовании, на занятиях физкультурой и при занятиях во дворе. Русский язык детям труден и даже непосилен.

#### Мнения учителей о возможностях развития способностей:

— ответы одних затрагивали учебные предметы, ответы других — методы. Среди предметов наиболее развивающими признавались математика, искусствоведение и родная речь. Почему математика? Здесь налицо противоречие между данными нашего наблюдения и оценками самих учителей. Этому можно найти объяснение. Среди методов (а их было предложено всего несколько) равнозначными были признаны три — наблюдение, беседа и игра. По-видимому, мало обращаются к сравнению и заучиванию, которые обладают значительным развивающим потенциалом. Причина тут может корениться в недостаточной психологической подготовленности учителей (об этом же свидетельствуют и некоторые местами чрезмерно расплывчатые ответы на вопросы анкеты).

Из изложенного можно заключить, что учитель шестилеток

ориентирован больше на свой учебный предмет (предметный фанатизм), а не на развитие ребенка посредством игры и прочих развивающих занятий.

#### 7. В ы в о д ы:

- продолжительностью рабочего дня шестилеток должно быть 2-3 часа либо учителю самому следует предоставить право устанавливать продолжительность рабочего дня и выбор предметов;

- обучение шестилеток должно, как правило, происходить в детском саду, где имеются естественные предпосылки для нормального режима дня и игровой деятельности;

- обязательность обучения с шести лет не должна носить всеобщего, абсолютного характера;

- успешность учебной деятельности, бодрое настроение учащихся и способность их к восприятию – характеристики учеников тех учителей, которые имеют более продолжительный стаж педагогической деятельности и обладают открыто оптимистическими свойствами;

- одной из наиболее значительных ошибок в работе учителя с шестилетками является неспособность направить детей на самоконтроль (и обучить этому важному умению); недостаточный контроль со стороны учителя; работы не завершаются, они содержат ошибки, зачастую дети даже не понимают сути задания. Несделанная работа так и остается незавершенной. Ребенок остается без самого необходимого – без знания результатов своего труда и своих способностей. Самосознание (Я-знание) ребенка не развивается. На чем же основывать все остальное?

- Подводя итоги, можно отметить, что работоспособность шестилеток в основном зависит от отношения учителя к детям, от стиля его поведения и характера общения. Следовательно, шестилетки нуждаются в специально обученных кадрах специалистов, ориентирующихся на специфику данного контингента.

## УЧИТЬ ПРАКТИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ С ПИОНЕРАМИ

Э. Я. К а с п е р у к  
Латвийский госуниверситет

Сегодня перед советской школой поставлена задача обеспечить воспитание и подготовку сознательных, высокообразованных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду, к активной деятельности в народном хозяйстве, различных областях общественной и государственной жизни, сфере науки и культуры /2/.

Перестройка высшего педагогического образования призвана обеспечить потребности школы в учительских кадрах. На Всесоюзном съезде работников народного образования было высказано следующее: "Нуждаются в кардинальных изменениях содержание и формы подготовки учителя. Надо уйти от жестких рамок специализации. Надо полнее учитывать качество будущих педагогов, учитывать гуманитарную составляющую его образования ... Всячески развивать у будущих педагогов умения петь, танцевать, рисовать; способности к разного рода ремеслам. Для профессии педагога - это его профессиональное качество. ... Нам нужны педагоги, глубоко знающие свой предмет, владеющие разнообразными методическими средствами, имеющие основательную психолого-педагогическую подготовку" /1/.

Вопросы подготовки студентов к воспитательной работе с пионерами изучались многими советскими учеными. Среди них И.И. Нахимов, З.Ф. Леонова, Д. С. Перепелова, Р.А. Литвак, С.Ф. Тазиев и др.

О.А. Абдуллина, Ю.П. Азаров, Н.И. Болдырев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Т.А. Ильина и др. рассматривали аспект формирования у студентов педагогических умений в воспитательной работе с пионерами.

Особое значение имеют исследования, направленные на поиск более эффективных путей улучшения педагогического руководства деятельностью пионеров (Ю.П. Азаров, И. Г. Гордин, М.Б. Коваль, В.В. Лебединский, Л.Р. Суринова, Д.С. Ягофарова и др.).

В Советской Латвии большой вклад в исследование истории пионерской организации республики, проблем эффективнос-

ти форм и методов пионерской работы и критериев оценки общественной активности юных ленинцев внесла доктор педагогических наук А.П. Шпона. Эффективность коммунистического воспитания пионеров зависит прежде всего от квалифицированной подготовки учителя. Только включив студента в практическую деятельность, в положение ее реального участника, можно сформировать у него способность творчески относиться к книжным знаниям.

Мы сосредоточили внимание на усовершенствовании подготовки учителя к осуществлению эстетического воспитания в пионерском отряде. При этом мы поставили следующие задачи:

- выявить и проанализировать состояние проблемы на данном этапе;
- предложить пути улучшения подготовки учителя к более удачному сотрудничеству классного руководителя, учителя с пионерами.

Мы провели серию наблюдений и анкетирование по проблеме сотрудничества 32 пионерских отрядов четвертых - седьмых классов с классными руководителями в ряде школ Латвийской ССР (Даугавпилсская средняя школа № 5, школа-интернат г. Даугавпилса, Резекненские средние школы №№ 1, 2 и 3, Резненская и Озолайнская восьмилетние школы Резекненского района, Ерсикская восьмилетняя школа Екабпилсского района).

Анкета включала шесть вопросов. Наибольший интерес представили ответы на следующие вопросы: Как ты выполняешь свое общественное поручение? (57% пионеров знают свое поручение, выполняют его; 27% забыли о своем поручении и 16% не имеют поручения).

Следующий вопрос помог выяснить, кто помогает в работе отряда (44% пионеров указали на старшего пионервожатого, 37% указали на классного руководителя, 5% - на родителей, у 20% помощников не оказалось).

Наше внимание привлекли ответы пионеров на следующий вопрос: К кому ты обращаешься за помощью, выполняя любое отрядное дело?

В нижеследующей таблице мы представляем процентное распределение ответов на данный вопрос пионеров - учащихся четвертых-пятых и шестых-седьмых классов.

Таблица

Лицо, к которому пионер обращается за помощью	Респонденты - учащиеся	
	4 - 5 классов, %	6 - 7 классов, %
Классный руководитель	24	0
Другие учителя	4	3
Друзья	65	78
Родители	7	4
Прочие лица либо ин- ги, специалисты и др.	0	15

Анкетирование и наблюдения помогли выявить характер сотрудничества классного руководителя и пионеров. Полученные результаты дают право заявить, что учащиеся редко обращаются за помощью к учителю. В свою очередь, учитель предоставляет пионерам право все решать самим, не инструктируя их и не осуществляя контроля. Возможно, такая пассивность объясняется тем, что основы организации пионерских дел учитель усвоил только теоретически, поэтому он и не уделял должного внимания активности пионеров.

В подготовку учителя для более успешного сотрудничества с пионерами мы включили в учебный процесс смотры-конкурсы.

Например, конкурс "В мире искусств".

Цель этого конкурса:

- развивать умения и навыки организации совместной деятельности;
- учить методически правильно проводить игру-конкурс.

В этом конкурсе участвуют все студенты. Жюри имеет протокол, в котором зафиксированы результаты проделанной работы в подготовительный период. Это - знакомство с указанной литературой и методическая разработка конкурса для конкретного пионерского отряда.

Конкурс состоит из пяти этапов:

I этап. Народный.

Например. Назвать аналогичную финской русской пословицу: "Тот не заблудится, кто спрашивает". Ответ: "Язык до Киева доведет" и т.д.

II этап. Музыкальный.

Например. Назвать ударный музыкальный инструмент с определенной высотой звука. Ответ: литавры и т.д.

III этап. Киноискусство.

Например. Провести перекличку названий кинофильмов, содержащих цифры. В одном из названных фильмов назвать фамилию актера, играющего главную роль, режиссера и т.д.

IV этап. Танцевальный.

Например. Назвать салонный танец американского происхождения в первой половине XX века. Ответ: фокстрот. Исполнить балльный танец танго.

V этап. Этический.

Например. Дать правильный ответ либо проанализировать ситуацию:

"В школьном коридоре разговаривают учителя. Среди них Олег увидел своего классного руководителя и, проходя мимо, вежливо сказал: "Здравствуйте, Игорь Семенович". Не скажете ли вы, какая допущена ошибка? А может быть все в порядке? Ответ. Олег поступил невежливо. Надо было сказать "здравствуйте".

Такая методика направлена на овладение будущими учителями умениями и навыками по организации пионерских дел и руководству ими, она требует систематизировать и использовать профессиональные знания, творчески организовать практическую деятельность, проявить опыт активного общения.

## Л и т е р а т у р а

1. Всесоюзный съезд работников народного образования // Учительская газета. - 22 декабря 1988 года.
2. Материалы XXII съезда КПСС. - М.: Политиздат, 1986.

## ГУМАНИЗМ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Т.Я. К о к и с

Латвийский госуниверситет

Понятие "гуманизм", его эволюция тесно связаны с развитием философии и политической идеологии. В эпоху Возрождения



именно "гуманизм" был истинным путем к духовному раскрепощению, освобождению человека от многовекового груза феодальной сословно-корпоративной идеологии. Гуманизм и сегодня, в период перестройки социалистического общества, становится путеводной звездой к обновлению материальных и духовных ценностей общества, ибо человек, его потребности, интересы гармонического развития составляют высший смысл реализации программы перестройки.

Важной предпосылкой успеха гуманисты считали гармонию интересов индивида и общества, выдвигали идеал свободного развития личности и неразрывно связанного с ним совершенствования социального организма и политических порядков. Современной и своевременной данная задача является и сегодня. Особое место в ее решении отводится системе народного образования. Гармонизация личного и общественного в школьном возрасте возможна только через хорошо продуманную стратегию образования и целенаправленную учебно-воспитательную работу в их неразрывном единстве

Мы не должны забывать, что личностная структура деятельности каждого человека, в том числе и школьника и студента, формируется посредством все более полного включения его в социальный процесс. При этом деятельности присуще свободное целеполагание. Но, подчеркивая объективную обусловленность человеческого целеполагания, В.И. Ленин писал: "Законы внешнего мира, природы ... суть основы целесообразной деятельности человека". И далее: "...на деле цели человека порождены объективным миром и предполагают его - находят его как данное, наличное. Но кажется человеку, что его цели вне мира взяты, от мира независимы ("свобода") /I, с. 169-171/. Таким образом, цели не изобретаются, не ставятся субъектом произвольно, они даны в объективных обстоятельствах. Поэтому, в ходе перестройки народного образования главной задачей является преобразование данной цели в личностно-значимую на основе гуманизации и гуманитаризации педагогического процесса.

Вместе с тем необходимо учитывать, что, включаясь в педагогический процесс, личность приобретает в нем "движение", порождаемое, с одной стороны, столкновениями с определенными

задачами педагогического процесса, а, с другой стороны, необходимость разрешения внутренних противоречий, вытекающих из несовпадения индивидуальных возможностей с объективными закономерностями данного процесса.

Личность как субъект жизнедеятельности в целом, а педагогического процесса, — в частности, осуществляется через "решение" противоречий. Причем "решение" вовсе не сводится к снятию и устранению противоречий, а наоборот, — предполагает их возникновение и развертывание.

Значит, организация педагогического процесса с включением в него преподавателя и студента раскрывает диалектическую картину изменения не только самого процесса, но и развития личностей, участвующих в нем.

Однако, поскольку бытие человека общественно обусловлено, сначала необходимо определить конкретные пути осуществления педагогического процесса на основе гуманизации и гуманитаризации.

В первую очередь, на наш взгляд, необходимо определить, какие же принципы педагогического процесса в этой связи занимают главенствующую роль.

Мы не должны забывать того, как Ф. Энгельс характеризовал в своей работе "Анти-Дюринг" принципы познания: "Принципы — не исходный пункт исследования, а его заключительный результат; эти принципы не применяются к природе и к человеческой истории, а абстрагируются из них; не природа и человечество соотносятся с принципами, а наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории" /2, с. 29/.

Итак, гуманизация педагогического процесса требует постоянно учитывать и руководствоваться в организации педагогического процесса следующими принципами: уважение к личности в сочетании с требовательностью к ней; опора на положительное в человеке; связь воспитания и обучения с жизнью; сочетание педагогического руководства с развитием инициативы и самостоятельности учащихся; единство слова и дела.

В свою очередь, гуманитаризация педагогического процесса и содержания образования выдвигает на первый план такие принципы учебно-воспитательного процесса как историзм и

народность; последовательность и системность; научность; учет возрастных особенностей и индивидуальных различий учащихся; единство обучения, воспитания и развития личности.

На наш взгляд, следование данным принципам учебно-воспитательного процесса и руководство ими могут способствовать формированию человечности в отношениях между учителем и учеником, содействовать активизации самих учащихся как в процессе познания, так и в процессе воспитания.

Как своевременно сегодня звучит предупреждение Руссо: "Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг" /3, с. 70/.

Пришло время и педагогам человечность считать своим первым долгом.

#### Л и т е р а т у р а

1. Ленин В.И. Полн. собр. соч. - Т. 29.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч. - Т. 5.
3. Руссо Ж.Ж. Эмиль или о воспитании. - СПб., 1911.

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Т. Ф. Колесникова

Латвийский госуниверситет

Успешной реализации цели, заданной преподавателем, сопутствует обязательное выявление условий, которые будут способствовать ее достижению. Под условием понимают то, от чего зависит что-то другое, обуславливается им, не может без него существовать. Условия не входят в структуру профессионально-педагогической готовности как в систему, но без определения этих условий невозможен процесс формирования готовности. Однако следует различать условия, которые впервые порождают целостность (готовность), и условия, которые сама целостность порождает для собственного развития. Условия процесса формирования готовности как целостности не яв-

ляются условиями ее существования. Предпосылки становления профессионально-педагогической готовности исчезают вместе с появлением ее целостности, которая сама, исходя из своей действительности, полагает условия своего осуществления. Целостность, по словам Маркса, не исходит из предпосылок своего становления, но она сама предпослана и, исходя из самой себя, сама создает предпосылки своего сохранения и дальнейшего развития. Трактовка условий становления непосредственно как условий целостности ведет к недооценке развития. Система профессионально-педагогической готовности динамична, поэтому динамичными являются и условия, обеспечивающие каждый раз ее формирование на определенном уровне развития.

В педагогике условия делятся на внешние и внутренние. Под внешними мы понимаем педагогические условия процесса формирования профессионально-педагогической готовности будущих учителей к работе по физическому воспитанию с учащимися. Профессионально-педагогическая готовность - целостное личностное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов: целевого, мотивационно-потребностного, содержательного-операционного и оценочного. Определенный уровень развития каждого компонента способствует сформированности профессионально-педагогической готовности в целом. Таким образом, целесообразно выделить внешние условия, способствующие формированию профессионально-педагогической готовности в целом (I группа) и каждого компонента в отдельности (II группа).

К первой группе внешних условий мы относим:

I) профессионально-педагогическую направленность физического воспитания в вузе, которая выражается в следующем:

- во взаимосвязи учебной (обязательные занятия по физическому воспитанию - практические и теоретические; непрерывная педагогическая практика) и внеучебной (многообразие форм спортивно-массовой работы на факультете, в вузе, учеба на ЗОПе) самостоятельной деятельности студентов на протяжении всего периода обучения в вузе;
- в усилении межпредметных связей;

- в создании спортивных традиций на факультете, в вузе, формирующих благоприятный психологический фон для становления готовности;

2) наличие делового сотрудничества на основе тесного контакта между преподавателем и студентами;

3) наличие материально-спортивной базы.

Ко второй группе внешних условий мы относим:

1) при формировании целевого компонента:

- наличие условий, способствующих осознанию выдвинутой задачи, принятию субъективной цели;

2) при формировании мотивационно-потребностного компонента:

- наличие условий, благоприятствующих созданию биологической потребности в физическом движении, формированию потребности в физическом самосовершенствовании, потребности в работе по физическому воспитанию с учащимися, а также соответствующей этим потребностям мотивации;

3) при формировании содержательно-операционного компонента:

- наличие условий, содействующих активному усвоению системы ведущих знаний, овладению умениями, способами деятельности;

4) при формировании оценочного компонента:

- наличие условий, способствующих формированию у студентов самоанализа, адекватной самооценки собственной деятельности, анализа и оценки деятельности своих товарищей по группе.

Внешние условия, способствующие формированию профессионально-педагогической готовности в целом, включают в себя частные условия по формированию каждого из компонентов.

К внутренним условиям относятся психологические условия, способствующие формированию профессионально-педагогической готовности к работе по физическому воспитанию с учащимися. К ним относятся:

- взаимосвязь педагогической направленности личности студента с профессионально-педагогической готовностью;
- взаимосвязь личностного развития студентов и профессионально-педагогической готовности;
- индивидуальные и возрастные особенности личности студентов;
- система действующих знаний и умений студентов.

Без учета внешних и внутренних условий, на фоне которых работает система, нельзя корректно прогнозировать конечный результат деятельности, а также добиться реализации поставленной цели.

#### Л и т е р а т у р а

1. Леске М. и др. Почему имеет смысл спорить о понятиях? / Пер. с нем. - М.: Политиздат, 1987.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - Т. 46, ч. I.

#### ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТАМ ЦИКЛА "ЧЕЛОВЕК" В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И. Э. Краав  
Тартуский госуниверситет

Средства массовой коммуникации в последнее время приносят нам такое обилие интересной информации о жизни общества, что факты о школе и воспитании теряются в этом бурном потоке информации. И это действительно так, поскольку в противном случае данные факты вызвали бы тревогу не только у работников просвещения, но и у всех остальных граждан. Кажется, что в сознании народа еще недостаточно отчетливо закрепился тот факт, что без трудолюбивого, сознательного, образованного молодого поколения не может быть никакой перестройки. И даже не все люди, занимающиеся перестройкой школы, осознают, что не менее важным, чем передача конкретных знаний, является воспитание человека, человеческих качеств у учащегося и что все это не происходит само собой. Все-таки

факт о неудовлетворительном состоянии здоровья детей, о возрастающем уровне трудновоспитуемости, о неумении жить нормальной семейной жизнью — вызывает тревогу и заставляет искать новых возможностей для обучения и воспитания.

Обновление школы в Эстонии началось в 1987 году с "мозгового штурма", где широкой общественностью республики был поднят вопрос о необходимости внедрения так называемого "человекоцентристского" обучения. При Министерстве просвещения того времени была организована предметная группа "Человек", цель которой явилось создание планов и программ обучения соответствующим предметам.

По единодушному мнению членов группы "Человек", нравственное и социальное воспитание вместе с передачей соответствующих знаний с учетом возрастных, половых и индивидуальных различий учащихся должно происходить в течение всего периода школьного обучения,

В начальных классах специальный предмет по этой проблеме не предусматривается, хотя именно в этом возрасте закладываются мировоззренческие основы. Так, на уроках родного языка и природоведения с помощью соответствующих рабочих тетрадей должно происходить первоначальное обучение основам гигиены и здравоохранения, приемам оказания первой медицинской помощи, обучение вежливому поведению, этикету и общению с разными людьми. В этих классах детей необходимо учить понимать проблему и суть инвалидности, правильно относиться к детям с физическими и психическими отклонениями от нормы.

Отдельный учебный предмет из цикла "Человек" с условным названием "Помощь подростку" следует ввести начиная с пятого-шестого класса. В рамках этого предмета учащимся необходимо разъяснить то, что с ними происходит: бурное развитие организма, характерные черты психики подростка, изменения во взаимоотношениях с родителями и ровесниками обоего пола. Необходимо удовлетворить и естественный интерес к вопросам сексуальной сферы.

В седьмых-восьмых классах должно продолжаться ознакомление учащихся с вопросами здравоохранения. Подростков следует знакомить с тематикой, которая больше всего подходит

для этого возраста: здоровое питание, разные диеты, удобная одежда и мода, гигиена тела и кожи и т.д.

Девятый класс – последний класс основной школы – мог бы дать учащимся обзорный курс здравоохранения, где должно говориться и о том, как сохранить здоровье, и о том, что является причиной заболеваний, как лечить себя при обращении к врачу и как поступать в тех случаях, когда обращение к врачу излишне. Здесь же следует дать краткий обзор лекарственных препаратов, обязательно предостерегая от самовольного употребления сильнодействующих лекарств. Учащихся следует знакомить и с лекарственными растениями. Целью всего курса здравоохранения является убеждение детей в том, что здоровье – это ценность.

В десятом – одиннадцатом классах понятие здоровья человека углубляется в связи с обучением экологии и генетике. Главной целью обучения психологии является создание предпосылок для формирования адекватного самосознания и саморегуляции у учащихся, начало которому было положено уже в младших классах. Поэтому к традиционной тематике психологии добавляются еще и такие проблемы, как образ "я" и защита "я", причины и решение конфликтных ситуаций, проблемы духовного здоровья и т.д.

В двенадцатом классе учащиеся проходят последний, интегрирующий предмет цикла "Человек" – курс "Подготовка к семейной жизни" – этика, психология и здравоохранение семьи. Этот курс должен обучить школьников создавать и сохранять ценность семьи, домашнего очага и тесной эмоциональной связи между всеми членами семьи. Задача курса "Подготовка к семейной жизни" предусматривает не только знания, необходимые в семейной жизни, но и выработку установок и убеждений в отношении брака и воспитания детей. Трудности как раз и заключаются в невозможности передачи установок (это могло бы вызвать противоположную реакцию): установки должны формироваться на основе соответствующей информации. Создание семьи и жизнь в семье вынуждают человека постоянно делать выбор, решать в пользу того или иного образа поведения, поступка. Чтобы это решение было наилучшим среди множества других решений, человек должен иметь обзор всех альтерна-



тивных возможностей. Своеобразие обучения данному предмету состоит именно в том, что все люди всегда кое-что знают с семейной жизни, вследствие чего у них может сформироваться иллюзия всезнайства — особенно в тех случаях, когда учебный план отводит недостаточное количество уроков данному предмету.

Таково мнение и таковы планы специалистов предметной группы "Человек". Насколько удастся реализовать эти планы, — пока неизвестно. Качественное обучение любому предмету предполагает необходимое время, а учебные предметы цикла "Человек" в школе часто считаются второстепенными. Чтобы помочь детям справиться с различными сложностями и трудностями, которые встретятся на их жизненном пути, научить их жить в современном сложном и противоречивом мире, нужно найти время и возможности для реализации задуманного.

#### К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕДМЕТА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Э. В. К р у л ь

Тартуский госуниверситет

В настоящее время в нашем обществе все более явными становятся серьезные проблемы в области нравственности. Средства массовой коммуникации чуть ли не в один голос утверждают, что нравственное сознание людей достигло кризисного состояния; в молодежной среде воцаряются жестокость, дерзость, бессердечие, лицемерие. Царившие в обществе в течение десятилетий бесправие, ложь, деградация хозяйственного и социального благополучия и официальным путем навязанные моральные нормы взрастили горькие плоды. Главным рычагом изменения сложившегося положения, конечно же, является начавшаяся гуманизация и демократизация общества, но немалую роль играют и непосредственное оздоровление ориентированности общественного воспитания и, в первую очередь, педагогической науки. Ведь в нашей теории воспитания понятие о сфере морали столь расплывчато, что часто мы не в состоянии решить, относится ли проблема к сфере нравственности или нет. В связи с этим, по нашим представлениям, коренное улучшение уровня нрав-

венного воспитания в школе предполагает теоретическое изучение по крайней мере двух сложных, взаимосвязанных проблем: 1) разграничение сферы морального сознания среди других сфер и 2) определение предмета нравственного воспитания.

Разграничение сферы морального сознания относительно других сфер сознания и воспитания невозможно без учета того, что десятилетиями в нашей педагогике роль морали в идеологическом, трудовом, эстетическом и физическом воспитании рассматривалась в значительной степени искаженно. В официальном понимании мораль была полностью подчинена идеологической сфере, остальные же разделы, в свою очередь, — политически и идеологически извращенным моральным предписаниям. С одной стороны, это привело к канонизации наших политических и идеологических позиций, т.е. считалось, что все принятые в этой области решения всегда правильны и моральны. С другой стороны, появилась опасность в виде тенденции нерасчлененного рассмотрения трудового, эстетического и даже физического воспитания с нравственным воспитанием.

Положительные сдвиги, происходящие в нашей идеологической сфере, требуют основательного пересмотра указанных положений. Но, к сожалению, приобретенные с годами стереотипы и спекулятивный, извне навязанный способ мышления обладают большое инерцией. Это наблюдается и в педагогической литературе, особенно в учебниках. Например, в учебнике для педагогических институтов, изданном в 1988 году тиражом в 317 тыс. экземпляров, утверждается, что в нашей "... философии и педагогике в последние годы сформировалась концепция идейно-нравственного воспитания ..." /2, с. 153/. Одно только непонятно: откуда исходит такое фундаментальное положение и каким целям оно служит? Ведь общеизвестно, в том числе и на примере нашей страны, что установление непосредственной связи между идеологией и моральными нормами неизбежно приводит к подчинению нравственного сознания личности политическим целям. В результате человек лишается важного автономного механизма саморегуляции, а на государственном уровне абсолютный приоритет идеологии над нравственными нормами приводит к злоупотреблению властью, открывает путь к макиавелизму.

Идеология, политика и нравственность представляют разные сферы человеческого сознания, и это нельзя игнорировать и в педагогике.

Не менее важное значение имеет решение проблемы соотношения нравственного воспитания с остальными сферами воспитания. Не отрицая доминирующей роли нравственности в трудовой, художественной и спортивной деятельности, нельзя абсолютизировать ее влияние или даже в значительной мере заменить воспитание в этих сферах псевдонравственным воспитанием. Например, недавно изданная методика преподавания педагогики совмещенно рассматривает проблемы нравственности и трудового воспитания /3, с. 149-153/. Неужели мы все еще тешим себя надеждой, что определенный уровень нравственного развития учащегося сам по себе вызовет высокосо- знательное отношение к труду? Скорее всего мы здесь стремимся преодолеть дефицит подлинного трудового обучения и воспитания их заменой изучением идеологизированных норм морали.

Не лучше обстоят дела и с эстетическим и физическим воспитанием. Спекулятивным кажется навязывание идеи о том, что художественное творчество всегда должно оцениваться с классовых позиций, соответствовать нормам сверхидеализированной морали. В области физического воспитания указанный учебник в качестве главной цели приводит воспитание у школьников высоких нравственных качеств, формированию понятия о том, что забота о своем здоровье является о б щ е - с т в е н н ы м д о л г о м /2, с. 214/. Еще шаг - и мы докатимся до восхваления воспитания японских комикадзе, величайшей честью для которых было умереть за императора.

Понятно, что пока мы не в состоянии или не желаем в педагогической теории решить затронутые выше проблемы, вряд ли мы сможем нормализовать и гуманизировать воспитательную работу в школе.

Определение предмета нравственного воспитания - одна из труднейших задач.

В нашей педагогической литературе и в школьной практике любые воспитательные мероприятия нередко классифицируют-

ся под нравственным воспитанием. Одним из источников недоразумений в этой области, видимо, является то, что в этике нет единого, общепринятого определения морали или нравственности. Имеющиеся определения обычно исходят из исторически сложившихся функций морали /4, с. 101/. Среди этих функций наиболее общей и в значительной степени охватывающей другие является регулятивная функция. Например, С.Г. Дробницкий определяет мораль как "... один из способов нормативной регуляции действий человека в обществе, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений" /1, с. 387/. Однако приведенное описательное определение на философском уровне не дает специфики содержания моральных норм. Неопределенность в этом аспекте легко может вызвать искушение провозгласить моральными и такие нормы, которые к морали вообще никакого отношения не имеют. Между тем, как показывает практика, человеческое существо противится принятию любых норм в качестве нравственных. Поэтому подобные попытки тоталитарных режимов приводят к двойственной морали - к раскалыванию морального сознания людей на нравственность, которая регулирует поведение в личностном и неофициальном общении, и на внешнюю, декларативную мораль, которая конформна официально введенным и признанным "моральным" нормам. Следовательно, необходимость конкретизации и разграничения сферы действия истинно нравственных норм приобретает принципиальное значение. Реальное решение проблемы мы видим в признании известного из практики факта, что люди, в том числе и дети, по-разному оценивают несоблюдение общечеловеческих нравственных норм, которые сложились веками, и несоблюдение норм конвенционального характера. Как правило, несоблюдение истинно моральных норм рассматривается как более грубое нарушение, чем несоблюдение договорных норм.

На базе этой закономерности человеческого поведения по отношению к различным социальным нормам ряд зарубежных авторов делали попытки разграничить сферы моральных и конвенциональных норм.

В работе Э. Туриэля социальными конвенциями называется поведенческое однообразие, которое определено конкретной социальной системой и служит интересам сохранения этой систе-

мы. Наоборот, моральные предписания не являются релятивными относительно конкретного социального контекста и не определены им /7/. Обобщения, сделанные Л. Нупци по результатам многочисленных исследований, показывают, что моральное и конвенциональное сознание людей представляет собой четко различающиеся концептуальные системы. Это отражается в существенных различиях в установках и убеждениях относительно необходимости соблюдения норм обеих сфер и непосредственно в различиях между конвенциональным и моральным поведением людей /6, с. 88/.

Анализ работ указанных авторов приводит к выводу, что подлинное и успешное нравственное воспитание невозможно без учета качественных различий в осознании людьми общепринятых нравственных норм и установленных в конкретном обществе договорных норм. Поэтому содержание нравственного воспитания должно быть очищено от идеологических, политических и других конвенциональных спекуляций\*. Конкретнее, в демократическом правовом государстве содержание нравственного воспитания должно базироваться на общечеловеческих моральных нормах – на признании человеческой жизни высшей ценностью, уважении человеческого достоинства, принципа равноправия всех людей, терпимости, совести, чести, стыда и сочувствия. В основу могут быть взяты международно признанные документы, фиксирующие права человека. Например, принятая 10 декабря 1948 года в ООН "Общая декларация прав человека" /5/.

### Л и т е р а т у р а

1. Дробницкий О.Г. Мораль // Философско-энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
2. Педагогика / Под ред. Д.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
3. Савин Н.В. Методика преподавания педагогики. – М.: Просвещение, 1987.

---

\* Изложенное вовсе не означает игнорирования необходимости политико-идеологического воспитания. По нашему представлению, оно необходимо и должно обеспечивать ученику знания о социальной системе, в которой он живет, а также установки и убеждения в отношении этой системы и создать у него представление о своей роли в этой системе.

4. Титаренко А.И. Сущность, структура и функции морали // Марксистская этика / Под общ. ред. А.И.Титаренко. - М.: Политиздат, 1986.
5. Inimõiguste ülddeklaratsioon // Uustal A. Ühinenud Rahvaste Organisatsioon. - Tln.: Eesti Raamat, 1970.
6. Nucci L. Synthesis of Research on moral development // Educational Leadership. - 1987. - Vol. 44. - Nr. 5.
7. Turiel E. The development of social knowledge. Morality and convention. - Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

## ЭКОНОМИЯ ВРЕМЕНИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ШКОЛЕ

Х. К у к е м е л к  
Тартуский госуниверситет

В настоящее время важнейшей является проблема обновления современной школы. В этом процессе основательно изменяется система обучения учеников, содержание и стиль учебных пособий.

Считается, что важнейшим источником знаний является учебник. В связи с этим время усвоения материала учебника представляет собой весьма актуальную проблему. Ученые считают, что то время, которое ученик расходует на усвоение учебного материала, фактически определяет стоимость учебно-воспитательного процесса. Экономленное при изучении обязательного учебного материала время можно считать резервом индивидуального развития ученика.

Время усвоения материала зависит от характеристик учебного материала и от характеристик ученика. Знание этих характеристик позволит определить пути экономии времени учения.

Одним из важнейших факторов времени усвоения учебника является сложность его текста.

Часто научные теории в учебниках изложены многословными, длинными предложениями, содержащими незнакомые, редко встречающиеся слова. Такие абзацы в учебнике значительно затрудняют его понимание и усвоение. Следовательно, ученик

затрачивает на такие параграфы непомерно много времени из-за нерационального изложения материала.

На продолжительность усвоения учебного материала влияет информативность текста. Чем больше в тексте отдельных фактов, тем больше операций должен совершать мозг и, следовательно, тем больше времени понадобится на его усвоение.

Существует оптимальная плотность информации, подлежащей усвоению. Если информация слишком распылена, то ее усвоение трудоемко и малоэффективно. Если концентрация информации чрезмерно высока, то читатель не понимает текста. Информация наиболее доступна при оптимальной плотности.

Эксперимент, проведенный кафедрой педагогики ТГУ, показывает, что в учебных материалах по реальным предметам ученики тратят много времени на изучение формул и символов. По сути дела, формулы – это особым способом записанные предложения. И все же между количеством формул в параграфе и временем усвоения учебного материала наблюдается тесная связь. Исходя из вышесказанного, весьма перспективной является переработка учебного материала, упрощение его содержания, языка, конструкций предложений. Материал должен быть доступным для учащихся.

Очень важную роль играет мотивация учеников при изучении учебного материала. В этом плане достаточно перспективным является составление учебников и подготовка будущих учителей, которые помогли бы ученикам найти действенную мотивацию изучения предмета. Здесь важно и повышение престижа образования в обществе, что питает желание учащихся заниматься. Нужен общественный заказ на образование. Обеспечение таких условий ведет учеников к занятиям, соответствующим их способностям, и очень часто отменяет "пустое" сидение за столом.

Исследования показывают, что в одном классе более одаренные ученики могут усвоить учебный материал в 6-7 раз быстрее, чем слабые ученики. Когда учитель оптимально работает со своими самыми способными учениками, то остальные не могут усвоить материал. Если учитель оптимально работает со слабыми учениками, то более способным ученикам скучно и их развитие замедляется. Для полного использования умственных

ресурсов каждого человека необходимо основательно дифференцировать учебный процесс. Для этого следует уменьшить количество учащихся в классах и довести его до 20-25 человек, создать специальные школы и классы для более одаренных учеников. В таком случае ученики будут оптимальнее расходовать время, и общество сможет полнее использовать их умственный потенциал.

Хороших результатов мы ожидаем от введения в среднюю школу с 1989/1990 учебного года разных профилей: гуманитарное среднее образование, среднее образование с естественно-научным уклоном и общее среднее образование. Тогда ученик после окончания девятого класса сможет выбрать уклон будущей учебы, соответствующий его интересам и способностям. Ученик, хорошо успевавший по языкам, не должен ломать голову и тратить столько времени на физику, математику, химию и, наоборот, ученик, более одаренный по естественным наукам, может значительно больше времени уделять любимым предметам и меньше времени и энергии тратить на гуманитарные предметы.

Современная школа находится на пороге больших обновлений. Некоторые из них уже действуют, некоторые вскоре войдут в силу, а многие изменения еще ожидаются. При этом крайне важным критерием следует считать то время, которое ученик расходует на усвоение учебного материала.

В школьной системе следует дорожить временем ученика. Он должен заниматься на уроке с оптимальной нагрузкой, чтобы наилучшим образом выявились его способности и чтобы через 10-15 лет он мог с наибольшей отдачей трудиться на благо человечества.

## К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Т. Курилова  
Латвийский госуниверситет

Современное состояние обучения студентов педагогическому знанию в силу дифференциации этого знания не вооружает студентов единой теоретической концепцией и в целом не способно эффективно решать вопросы педагогической подготовки учителя.



Дифференциация знания является важнейшим условием развития знания. Она отражает многообразие сторон и свойств изучаемого объекта, его специфические особенности и проявления. Но она имеет и отрицательные последствия, порождаемые разобщенностью знаний, мешающей постижению объектов во всей их многогранности и целостности.

Дифференциация всегда проявляется в единстве со своей противоположностью – интеграцией. Понятие "интеграция" произошло от латинских слов *integratio*, что означает восстановление, восполнение, и *integer* – целый. Семантика слова определяет его основную характеристику – процессуальность. Как известно, любой процесс имеет две структурные характеристики: структуру состояния и структуру движения. Структура состояния – это строение процесса в разрезе в каждый момент движения; структура движения – это преобразование состояний процесса по ходу движения. Отсюда понятие "интеграция" означает процесс сближения, взаимопроникновения, объединения, взаимодействия отдельных частей и состояние связанности этих частей в единое целое. Интеграция – это единство многообразного. По своему объему данное понятие выходит за рамки отдельных наук и приобрело общенаучный характер,

Педагогическое знание принадлежит к той области научного знания, где интегративные тенденции как закономерности становления целостности представлены довольно отчетливо, где решение проблем приобретает все более многоаспектный характер. Эти тенденции вызываются и стимулируются рядом факторов. Их можно характеризовать как внутренние и внешние для науки. К внешним факторам прежде всего относятся потребности социальной практики, процессы, происходящие в обществе; к внутренним – переход науки на интенсивный путь развития, при котором в рамках одних и тех же знаний, в результате их взаимодействия возможно получение новых знаний. Интеграция изменяет содержание и структуру знаний, способствует повышению уровня их теоретичности. Интеграция знаний не только дает новые теоретические и практические результаты, но и способствует повышению уровня подготовки специалистов.

Единство интеграции и дифференциации не исключает, что на разных этапах развития научного знания преобладают то

процессы дифференциации, то процессы интеграции. Характеризуя состояние современного педагогического знания, следует отметить, что для его развития явно недостаточно используется такой внутренний резерв, как интеграция. Преобладающую роль в научном знании играют процессы дифференциации. Такое состояние педагогического знания переносится и на обучение студентов. Традиционный способ структурирования педагогического знания (общие основы педагогики, теория обучения, теория воспитания, методики преподавания предмета, методики воспитания и т.д.) не обеспечивает подготовки студента к комплексному применению знаний и умений в педагогической деятельности. Интеграция знаний осуществляется недостаточно ни внутри педагогики как учебной дисциплины, ни между педагогическими дисциплинами.

В условиях значительного повышения требований к подготовке учителя возрастает необходимость усиления внутридисциплинарной, междисциплинарной, а также философско-методологической интеграции, связанной с унификацией понятийного аппарата, универсализацией методов. В целом явно обозначается интегрирующая роль общей педагогики, теоретические связи которой позволят представить каждую теорию как частный случай более широкой теории. Перспективным представляется обращение к более обобщенным категориям, позволяющим увидеть в объекте всесторонние, глубокие связи и отношения. Не бесплодна, на наш взгляд, идея создания интегрирующего педагогического курса. Преимущества такого курса связаны с высоким уровнем обобщения, с созданием единого общенаучного аппарата понятий и категорий. Такой интегральный курс может сопровождаться прикладной дисциплиной - педагогическое мастерство. Учитывая изложенное, решение проблемы должно осуществляться в двух направлениях: усиление интеграции педагогического знания как такового и структурирование этого нового знания для обучения студентов.

## НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ХРОНОМЕТРАЖА ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

М. Л е п и к

Тартуский госуниверситет

Проблема задач при обучении предметам естественно-математического цикла стоит достаточно остро. Задачи являются одним из важнейших средств обучения этим предметам, но исследования школьников констатируют низкий уровень умений решать задачи, а также отрицательную мотивацию к этому виду учебной деятельности. Например, под руководством профессора А.В. Усовой было проведено изучение причин низкой успеваемости по физике. Анкетированием было охвачено свыше 6 тысяч учащихся общеобразовательных школ. В результате исследования было обнаружено, что весомой причиной низкой успеваемости учащихся было неумение решать задачи. Доля учащихся, считающих "неумение решать задачи" одной из основных причин, мешающих успешно заниматься физикой, составила 43,6% от общего количества опрошенных учащихся /1, с. 100-109/. В работе Р. Пруул, в которой дается анализ причин низкого уровня интереса учащихся к школьной физике, отмечается, что 30% учащихся восьмых-десятых классов называет главной причиной спада интереса к предмету неумение самостоятельно решать задачи /4/. Такое положение объясняется не только сложностью для учащихся данного вида занятий, но и недостатками в наборе задач и методике обучения их решению.

Задача и группа решающих ее учеников - это единая система, эффективность которой будет определяться степенью согласованности элементов этой системы - сложностью задач и учебными возможностями учащихся.

В школьной практике широко распространена форма фронтальной работы при решении задач. Но многие исследования показывают, что индивидуальные различия учащихся очень велики, в том числе и в рамках одного класса /2; 3/. Среди показателей учебных возможностей школьников находится и свойственный им темп работы.

В целях выявления индивидуальных различий в темпе работы учащихся был проведен школьный эксперимент - хрономет-

рах процесса решения типовых задач. Эксперимент проводился в пяти общеобразовательных школах Эстонской ССР. В этом эксперименте участвовало около 150 восьмиклассников. В течение 14 исследуемых уроков школьники решили 100 типовых задач по математике и по физике. Решая в ходе эксперимента задачи, испытуемые работали индивидуально, в свободном темпе. Во время проведения эксперимента перед классом стояли электронные часы, показания которых школьники должны были фиксировать до и после решения каждой задачи.

По результатам такой работы определялись показатели успешности и продолжительности решения задач всеми испытуемыми. В целях облегчения анализа, а также в интересах большей наглядности все испытуемые были сгруппированы на три равные группы. Основой группирования испытуемых служил показатель их темпа работы по решению задач. В одну группу попадали близкие по темпу решения задач школьники. Сформированные таким образом группы испытуемых мы условно назвали сильными (группа А), средними (группа В) и слабыми (группа С).

В части всех применяемых в эксперименте задач (100 задач) рассчитывались средние значения продолжительности их решения по трем группам испытуемых ( $T_A$ ,  $T_B$  и  $T_C$ ), а также соответствующие показатели успешности их решения ( $U_A$ ,  $U_B$  и  $U_C$ ).

В качестве примера в таблице представлены значения перечисленных показателей для пяти задач.

Таблица

Показатели продолжительности  
и успешности решения задач  
в разных группах школьников

№ задачи	Г р у п п ы р е ш а ю щ и х					
	сильные		средние		слабые	
	$T_A, \text{мин}$	$U_A, \%$	$T_B, \text{мин}$	$U_B, \%$	$T_C, \text{мин}$	$U_C, \%$
1	1,4	77	3,0	60	5,9	57
2	1,4	68	3,1	63	6,0	50
3	2,2	62	4,5	44	10,2	32
4	3,8	77	6,6	74	12,3	58
5	1,8	52	3,6	50	6,2	44

Из таблицы явствуют значительные различия в темпах решения задач школьниками, представляющими разные группы. При этом наблюдается тесная корреляция между быстротой и успешностью решения задач.

Чтобы сравнивать между собой продолжительность решения разных задач, в качестве критерия была применена продолжительность решения задач школьниками сильной группы ( $T_A$ ). С помощью такого критерия в отношении всех задач вычислялись относительные значения продолжительности решения для группы средних -  $\frac{T_B}{T}$  и для группы слабых -  $\frac{T_C}{T}$ . Получаемые таким образом результаты показывают, во сколько раз процесс решения средними и слабыми школьниками дольше по сравнению с их более сильными сверстниками. Несмотря на разнообразие в тематике и степени сложности решаемых задач, такие показатели оказались приблизительно равными при всех задачах:  $\frac{T_B}{T} = 1,7 \dots 2,2$  и  $\frac{T_C}{T} = 3,2 \dots 4,7$ . Следовательно, средняя треть школьников требует в среднем вдвое больше времени и слабая треть школьников - в четыре раза больше времени, чем их более сильные одноклассники. Интерпретируя приведенные данные, необходимо иметь в виду, что здесь учтены лишь средние результаты групп школьников. Различия в индивидуальном плане гораздо больше: темпы решения задач самыми сильными и самыми слабыми учащимися (в рамках одного класса) различаются почти в десять раз.

Итог хронометража:

1. В темпе работы учащихся наблюдается большая вариативность: первая треть работает вдвое быстрее и последняя треть - вдвое медленнее средней группы школьников.

2. В классной работе, ориентированной на темп средних учащихся, более слабая треть школьников страдает дефицитом времени, а более сильная треть школьников работает ниже своих возможностей.

3. Думается, что нарушение принципа доступности при выборе темпа работы является важной причиной снижения результативности обучения, а также спада интереса и мотивированности школьников.

I.

## Л и т е р а т у р а

1. Журавковский И.Ф., Журавковская Л.М. некоторые итоги изучения умения решать физические задачи// Совершенствование процесса обучения физике в средней школе.- Челябинск, 1975.- Вып. 2.
2. Микк Я.А. Критерии оптимальной сложности учебной литературы для школьников с различным уровнем развития// Советская педагогика и школа. XVII. Тарту, 1985.
3. Унт И.Э. Проблема активизации учащихся в современной дидактике// Советская педагогика и школа. XVI. Тарту, 1983.
4. Pruul R. Üpilaste aktiveerimine füüsikatunnis// Nõukogu de Kool. - 1988. - N 1.- lk. 39-41.

### ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

#### В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. М е л ь ц е р

Тартуский госуниверситет

Понятие педагогического мастерства включает в себя в первую очередь владение комплексом умений, позволяющих решать учебные задачи, и высокий уровень мотивации к практической деятельности /1; 2; 3/. В качестве средства формирования факторов профессиональной устойчивости мы использовали практические занятия по русскому языку, имеющие резервы как по времени, так и по целям, формам и методам их проведения.

Наш формирующий эксперимент длился семь лет на отделении русского языка и литературы филологического факультета Тартуского госуниверситета. Объектом изучения явились 173 студента эстонской национальности - будущие преподаватели русского языка как неродного. Для апробации предлагаемой системы заданий и приемов работы студенты были подразделены на две группы: контрольную (до начала эксперимента включала 86 человек, после окончания эксперимента - 36) и экспериментальную (до начала эксперимента включала 87 человек, после проведения эксперимента - 40 человек). В контрольной группе (КГ) занятия проводились по обычной методике, и в школу студенты шли лишь на четвертом курсе, как это и предусмотрено программой. На занятиях со студентами экспериментальной

группы (ЭГ) использовались элементы микропреподавания, дидактические игры, с первого курса вводилась пассивная педагогическая практика (ППП), в течение которой будущие педагоги анализировали деятельность учителя, создавали для себя образ преподавателя - мастера своего дела. Отдельные лекции о специфике педагогической деятельности, о системе знаний учителя читались в рамках курса "Введение в специальность".

Для выяснения изменений, происшедших у студентов обеих групп в уровне сформированности педагогических умений и в отношении к будущей профессии, делались два замера: на I курсе до начала эксперимента и на IV курсе - после завершения первого этапа педагогической практики. В роли компетентных судей выступали завучи и директора школ, методисты горно, а также аспиранты и преподаватели кафедры. В работе мы применяли следующие методы исследования: 1) наблюдение за деятельностью преподавателей и студентов; 2) рейтинг; 3) опрос; 4) методы математической обработки материалов и их интерпретация; 5) формирующий эксперимент.

Выяснив особенности продуктивного решения педагогических задач учителями и построив нормативную модель деятельности преподавателя русского языка как неродного, мы на ее основе составили перечень профессионально значимых умений, которые стремились формировать у студентов. В апробируемой нами экспериментальной системе обучения прослеживается последовательное усложнение ее компонентов: микропреподавание невозможно без предварительного проведения ППП, а организация дидактических игр - без наличия у студентов профессионально значимых навыков. Каждый предшествующий этап работы включается в последующий этап (ППП - микропреподавание - дидактические игры - подпрактика в школе), а каждый последующий этап предполагает преодоление предшествующего этапа работы. Через дидактические игры (ДИ) мы можем направлять познавательный процесс у студентов. Применение микропреподавания устраняет абстрактность педагогических ситуаций. Обучаемые формулируют педагогические задачи, разрабатывая стратегию их решения на весь цикл занятий. Каждое занятие готовит группа студентов, состоящая из пяти-шести человек, анализируя отдельные фрагменты; каждый фрагмент занятия предусматривает проявле-

ние отдельных педагогических умений.

Используя предлагаемые нами задания и приемы работы в курсе практического русского языка, мы распределяли их во времени следующим образом:

#### I курс:

- посещение уроков русского языка в эстонской школе во время IIII; анализ деятельности учителей; организация выступлений молодых специалистов;
- студенты изучают и оценивают школьные программы, учебники;
- студенты учатся распознавать и объяснять ошибки в устной и письменной речи, выявлять различные языковые трудности;
- на практикумах студенты выполняют упражнения на развитие техники речи, отрабатывают навыки каллиграфического письма, выразительного чтения, изучают лексику классного обихода;
- развиваются навыки аудирования, анализа и оценивания воспринимаемой на слух речи;
- анализируются простейшие педагогические ситуации.

#### II курс:

- студенты посещают и анализируют уроки преподавателей, учатся самостоятельно составлять конспекты уроков, определяя цель занятия и варьируя речевые зарядки;
- отбирают и преобразуют в доступную для учащихся форму сведения из грамматики, лексики, фонетики;
- учатся оценивать ответы школьников;
- анализируют постепенно усложняющиеся по содержанию педагогические задачи и педагогические ситуации;
- отрабатывают конкретные профессиональные умения в процессе микропреподавания с последующим обсуждением микроурока при участии педагогов и группы студентов.



### III курс:

- во время IIIII студенты анализируют педагогические и психологические факторы, определяющие успешность овладения основными видами речевой деятельности на неродном языке, особенности возрастной памяти, внимания учащихся;
- студенты совершенствуют навыки владения приемами грамматического, лексического, фонетического анализа языковых единиц, развивают умение определять существенные и несущественные признаки грамматических понятий;
- на занятиях по практическому русскому языку используются элементы микропреподавания;
- вводится игровое обучение.

### IV курс:

- все перечисленные навыки и умения отрабатываются в комплексе;
- анализируются трудности, с которыми студенты соприкасались во время первого этапа педпрактики в школе.

Если до проведения эксперимента студенты КГ и ЭК не владели выделенными нами умениями, то после эксперимента картина существенно изменилась. Результаты математической обработки и интерпретации данных показали статистически достоверные различия в уровне сформированности всех перечисленных умений у студентов КГ и ЭГ. Статистически значимые различия наблюдались как при оценивании деятельности студентов компетентными судьями, так и при оценивании собственной деятельности будущими учителями, причем коэффициенты корреляции между оценками экспертов и студентов были достаточно высокими. Достоверность обнаруженных различий рассчитывалась с помощью  $t$ -критерия Стьюдента. До проведения эксперимента студенты обеих групп одинаково владели умением выделять главное в излагаемом материале, раскрывать материал в сравнении, задавать вопросы. Студенты обеих групп не владели умениями предусматривать затруднения учащихся и объяснять их причины, обучать школьников рациональным приемам запоминания материала, анализировать педагогическую деятельность, педагогическую си-

туацию и рассчитывать свое воздействие на учащихся. Можно отметить, что недостаточный уровень владения перечисленными умениями связан с низким уровнем знания психологии обучения неродному языку и психологии человека.

После проведения эксперимента ситуация в КГ изменилась мало и студенты продолжали испытывать затруднения в выборе рациональных видов деятельности класса и отдельных учащихся, т.е. они не умели активизировать школьников, анализировать педагогическую деятельность, педагогическую ситуацию, были не в состоянии предусмотреть и объяснить те трудности, которые возникали в процессе обучения. Перечисленные измеряемые признаки имели самую маленькую величину, и формированию соответствующих этим признакам умений нужно уделять особое внимание.

В экспериментальной группе положение существенно изменилось, особенно возрос уровень сформированности умения анализировать деятельность учащихся и преподавателей (данному умению мы обучали студентов во время IIII), умения анализировать педагогическую ситуацию и рассчитывать свое воздействие на учащихся (умению решать педагогические задачи мы интенсивно обучали студентов на практикумах по русскому языку), умения адаптировать информацию к уровню подготовки учащихся. В меньшей мере совершенствовались умения предусматривать и объяснять затруднения учащихся (видимо, уровень психологической подготовки студентов был все же недостаточно высок), умение оценивать знания и поступки учащихся (студенты должны были строже и дифференцированнее подходить к этому аспекту деятельности), умение подбирать систему заданий и упражнений по новому материалу (развитию этого умения уделялось большое внимание во время проведения мини-уроков и ДИ, но, по-видимому, нужен больший педагогический опыт, чтобы проектировать предлагаемый учащимся материал, представляя конечные цели обучения). Формированию перечисленных умений у студентов необходимо придавать больше значения. Следует повышать уровень психолого-педагогической подготовки студентов, формируя у них основы профессионального мастерства.

Сложность педагогической профессии состоит в том, что

само по себе владение комплексом профессиональных умений не всегда подкрепляется качественными показателями. Высокий показатель развития комплекса умений является одной из важнейших предпосылок, но не гарантией сформированности мастерства. Деятельность педагога требует также соответствующей направленности личности, и развитие у студентов интереса к труду учителя является одним из необходимых условий формирования основ мастерства. Если студент, владея комплексом профессионально значимых умений, не испытывает потребности в педагогической деятельности и удовлетворенности работой, результаты его труда будут мизерными. По нашим данным, после завершения эксперимента показатели экспериментальной группы намного превысили показатели контрольной группы по таким параметрам, как удовлетворенность профессией, оценка творческих условий труда учителя, осознание общественной значимости профессии, оценка собственных возможностей, установка на будущую работу. Получило подтверждение наше предположение о том, что предлагаемая система обучения способствует формированию основ педагогического мастерства у студентов.

#### Л и т е р а т у р а

1. Есарева З.Ф. Становление профессионального мастерства // Вестник высшей школы. - 1973. - № 7.
2. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973.
3. Кузьмина Н.В. Закономерности педагогической деятельности // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1978. - Вып. 4.

#### ГУМАНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ И УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

Я. А. М и к к

Тартуский госуниверситет

Утверждение гуманизма было существенной задачей школы в разные исторические эпохи развития человечества. Но об этом нередко забывают. В нашей школе высоко была поднята цель всестороннего развития личности, однако однобокое по-

нимание этой цели привело к неадекватному формированию и развитию многих важных качеств человека. Жесткая детерминированность и непосильный объем учебного материала препятствовали развитию личности. Теперь мы справедливо выдвинули на передний план задачу гуманизации образования, но пока смутно представляем, как решить эту задачу. Остановимся на некоторых путях совершенствования учебной литературы, которые способствовали бы гуманизации школы.

Гуманизм усматривает высшую ценность в личности человека, в ее развитии, потребностях, интересах. Обучение должно соответствовать интересам школьников. Как реализовать это требование в учебной литературе?

Содержание образования должно быть тесно связано с жизнью школьников. Но в общесоюзных учебниках невозможно отражать особенности культуры, экономики, традиций жителей каждого региона СССР. Поэтому важно в каждой союзной республике создавать свои учебники. Вполне естественно, что в их основе будет лежать общесоюзный базис образования, однако раскрывать и иллюстрировать эти основные положения они должны на материале своего региона.

Интерес школьников в обучении зависит не только от его содержания, но и от способа подачи учебного материала. Интересны учебники, в которых показана роль людей в научных открытиях и в практическом применении этих открытий. Персонафикация учебного материала вызывает у школьников положительные эмоции и облегчает усвоение знаний, содержащихся в учебнике. Интерес школьников можно возбудить и изложением материала языком, соответствующим возрастным особенностям учащихся. Экспериментальные исследования показали, что интерес к современным учебникам физики снижается по причине бедности словаря и избытка символов.

Стимулирование заинтересованности в учебе является важным аспектом демократизации и гуманизации образования, однако интерес школьников нельзя признавать единственным критерием выбора содержания образования. В интересах развития детей и их дальнейшей работы мы должны включать в учебники и такой материал, который школьники считают не самым интересным. Задача обучения заключается не только в удов-

летворении и развитии интересов детей, но и в подготовке их к успешной трудовой деятельности. Без этого гуманизация в конечном счете может стать причиной снижения жизненного уровня общества и превратиться в свой собственный антипод.

Антигуманизм наших учебников обусловлен чрезмерным объемом и сложностью содержащегося в них материала. Как показали продолжительные исследования В.А. Антроповой и ее сотрудников, непосильный учебный труд вредит здоровью школьников. Изобилие научного материала в учебниках приводит к поверхностному его усвоению, что препятствует развитию способностей школьников и снижению их мотивации к учению. Обусловленная перегрузкой учебников процентомания крайне вредно воздействует на нравственное развитие учащихся. Добровольная и радостная учеба возможна лишь при посильном объеме и сложности учебного материала.

Гуманизация целей образования предполагает уменьшение объема и сложности учебников. Но это уменьшение должно являться оптимальным, чтобы скудность содержания учебников не превратилась в тормоз на пути развития детей. Оптимизацию объема и сложности учебников должны предварять их специальный анализ и переработка. Перспективно развивать методы автоматического анализа учебников, используя реорганизацию издательств путем перехода их к широкому применению компьютерной техники.

Интересы и способности детей разные. Один и тот же учебник не может удовлетворять всех детей поголовно. В учебной литературе важно создавать предпосылки для индивидуализации обучения. Этот аспект гуманизации школы глубоко разработан профессором И.Э. Унт. Здесь отметим лишь то, что уже десятилетия назад различные сборники содержали множество заданий разной трудности, из которых учитель и ученик выбирали подходящие. Теперь возможности выбора задач и упражнений в учебниках ограничены. Зато в последнее время появился фрагмент экспериментального учебника по физике, в каждом параграфе которого имеется дополнительный материал для школьников, интересующихся данным предметом. Перспективно создавать параллельные учебники, соответствующие разным когнитивным стилям учеников. В идеале базовый учебник физики и учеб-

ники по другим предметам будут различаться в зависимости от того, для кого они предназначены, — для гуманитарного, экономического или других потоков в средней школе.

Антигуманность наших учебников выражается еще и в том, что почти все содержание в них предусмотрено для обязательного усвоения. Человеческая память склонна забывать многое из того, что было ею воспринято. Чтобы запомнить все содержание учебника, требуется много однообразных повторений. Мы можем облегчить труд школьников тем, что уменьшим в учебниках долю общеобязательного материала. Каждое основное положение предмета в учебнике должно быть доходчиво объяснено и богато проиллюстрировано. Тогда основные положения запоминаются без однообразного повторения. По мнению М. Бауманна, доля основного материала должна составлять в учебниках 20–30%.

Некоторые учебники вредят здоровью наших детей мелким шрифтом, некачественной, шероховатой бумагой. Мелкий шрифт заставляет детей перенапрягать зрение, от чего количество близоруких детей растет из класса в класс. В шероховатостях бумаги накапливаются бактерии, которые таким образом передаются от одного школьника к другому. Наши полиграфисты могут многое сделать и для улучшения качества иллюстраций, и для обеспечения большей привлекательности, многокрасочности оформления обложки и страниц, что несомненно способствовало бы повышению интереса школьников к учебе.

Гуманизация школы включает, помимо изложенного, и многие другие проблемы, среди которых чаще всего называется гуманитаризация образования.

#### ПРООРИЕНТАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТА

И. В. М и х а й л о в

Латвийский госуниверситет

Университет традиционно рассматривался как форма разносторонней подготовки специалистов к общественно-профессио-

нальной деятельности. Наиболее характерной особенностью университетского обучения всегда являлась свобода выбора студентами учебных курсов, циклов занятий, места и времени обучения, специализации и, конечно же, преподавателей, чьи личностные особенности имели существенное значение при ориентации студентов на тот или иной учебный предмет.

В последние годы в нашей стране эти традиции были, к сожалению, утрачены. С другой стороны, университет не стал достаточно эффективной формой подготовки специалистов по новым направлениям. Всем хорошо известен разрыв между прошедшими подготовку в университете учителями и необходимым уровнем этой подготовки как в количественной, так и в качественной характеристике.

В то же время в школе очень остро ощущается потребность в специалистах, которых может готовить только университет, ориентирующий студентов как на специализацию, так и на разностороннее развитие. К представителям такого рода дефицитных профессий относится и психолог.

Очевидно, что специалистов данного профиля следует готовить уже в настоящее время, причем это можно делать, не меняя уже сложившегося расписания занятий и не объявляя дополнительного набора. Нами предлагается подготовка психологов-практиков (профконсультантов) из числа студентов дневных отделений, изъявивших желание добровольно заниматься в вечернее время для получения второй (или третьей) специальности.

Ц е л ь о р г а н и з а ц и и дополнительных вечерних занятий для студентов дневных отделений заключается в следующем:

- а) удовлетворение потребности студентов в более глубоком изучении психологии;
- б) подготовка специалистов по дефицитному профилю работ (психологи-практики, специальность 02.04.06);
- в) апробация в экспериментальном порядке новых форм обучения и подготовки специалистов.

Направление подготовки - учебная, профессиональная, семейная и личностная консультация молодежи.

Содержание подготовки - целостная, практически ориенти-

рованная деятельность, моделирующая основные типы профессиональных задач и развивающая профессиональные способности студентов.

Задача подготовки – сформировать готовность к решению десяти психолого-педагогических проблем:

1. Педагогическая и психологическая диагностика готовности детей к школе, помощь родителям по подготовке детей к школе.
2. Выявление детей с эмоциональными, интеллектуальными и социальными задержками развития, специфика работы с детьми данного типа.
3. Выявление одаренных детей и особенности организации их деятельности.
4. Диагностика и анализ причин отклоняющегося (асоциального и антисоциального) поведения детей разного возраста и специфика коррекционной работы с ними.
5. Диагностика статусных характеристик ученика и организация совместной учебной и внеучебной деятельности.
6. Выявление причин и особенностей нарушений межличностного общения школьников и психотехника коррекционной работы.
7. Диагностика уровня профессиональной зрелости учащихся и активизация учебного и профессионального самоопределения старшеклассников.
8. Диагностика затруднений профессионального самоопределения старшеклассников и специфика проведения профессионального консультирования как традиционного типа, так и с использованием компьютерной техники.
9. Анализ особенностей взаимоотношений учащихся разного возраста с представителями противоположного пола и особенности семейного консультирования.
10. Диагностика и проектирование личностного развития



школьников, активизация самоанализа, самовоспитания, самоподготовки.

Оценка уровня подготовленности осуществляется на основе разработанной карты профессиональной пригодности и разработанной системы профессиональных задач.

В качестве обучаемых выступают все студенты вторых-четвертых курсов дневных отделений всех факультетов, изъявившие большое желание получить профилизацию психолога - практика (психолога-профконсультанта) и уже прослушавшие курс "Общая психология". На основе карты профпригодности и при помощи обследования и собеседования выделяется основное ядро высокомотивированных и профпригодных студентов, которые рассматриваются как потенциальные специалисты (психологи-практики). Обучение осуществляется как на латышском, так и на русском языках.

Занятия будут проходить в течение пяти семестров по два раза в неделю. Общий объем учебного времени, отведенного под лекционные и практические занятия, - 480 часов. Выделяются также часы для самостоятельной работы, курсовых и дипломных работ в объеме 800 часов.

Программа обучения включает такие курсы как психология общения, психология личности, возрастная и педагогическая психология, основы профессионального самоопределения, экономика, организация и психология труда, традиционная и компьютерная психодиагностика, психология семейной и профессиональной консультации, учебные консультации и экзамены.

Предполагаемые формы работы способствуют развитию активности студента. Это - проблемные семинарские занятия и практикумы, учебно-игровые формы работы, научная работа в данной области, самостоятельная проработка рекомендуемой литературы, практическая работа по профессиональной ориентации, лекционные занятия, стажировка.

Главная форма работы - самостоятельные занятия студентов под руководством наставников.

Возможна также организация интенсивных циклов занятий методом погружения в условиях загородного лагеря (выездные сессии).

Итак, новизна данного подхода состоит в том, что студентам предоставляется возможность на добровольных началах дополнительно освоить новую перспективную специальность, а это, в свою очередь:

1) расширяет возможности профессионального самоопределения студентов уже во время учебы в университете, что является важным фактором развития их личности;

2) позволяет интенсифицировать обучение за счет использования новых форм работы, а также дополнительных резервов учебного времени;

3) восстановить добрые старые традиции университета, создающие условия для соединения саморазвития и специализации, свободного выбора и обязательности в освоении определенного программного материала;

4) позволяет достичь персонализации осваиваемого учебного материала за счет целенаправленного самообразования как главной формы образования, профессиональной подготовки и наставничества;

5) позволяет преподавателям и студентам органически соединить педагогическую и учебную работу с научной, что насыщает процесс обучения (учения) новыми смыслами и является хорошим основанием взаимодействия преподавателей и студентов, а также студентов между собой.

Итак, школа остро нуждается в психологах-практиках (специальность 02.04.06), но ведущие вузы страны (Московский и Ленинградский университеты) этих специалистов пока не готовят, а отдельным региональным учебным заведениям их подготовка не по силам.

Данная задача решается при условии создания некоторой организационной единицы (центра, отделения, лаборатории и т.п.), которая на основе определенной концептуальной схемы в этих целях могла бы интегрировать силы преподавателей и ученых города, республики, а также привлекать видных специалистов со стороны для консультаций и семинаров.

Традиционная организация подготовки по "нагрузочному" принципу (т.е. когда на основе фиксированной зарплаты преподаватели получают нагрузку в часах) не годится по следующим причинам:

а) решение этой задачи предполагает экспериментальную поисковую работу (как в отношении содержания и организации, так и в плане методического оснащения), которая и оплачиваться должна иначе;

б) требуются большие права преподавателей в отношении временной организации занятий (выбора адекватных задачам времени, содержания и форм работы) и в целом меньшая регламентированность формальных и содержательных аспектов работы, другими словами, - требуется авторский подход к учебному процессу, что является непозволительным при традиционной - по сути, обезличенной - форме обучения;

в) требуется конкретная (персональная) ответственность за конечный целостный (а не частичный, как сейчас) результат, ответственность, которая не спускается кем-то "сверху", а принимается самим человеком в силу выдвижения им определенных инициатив;

г) требуется относительная организационная и, следовательно, финансовая независимость, автономность, позволяющая концентрировать кадровые и материальные силы для реализации определенной конкретной цели;

д) и, наконец, требуется авторский коллектив, группа единомышленников и особая атмосфера творческого профессионального роста как обучаемых, так и обучающихся, творческих практических дел, открытости учебного процесса жизни, без которой ничего не стоят ни учебные пособия, ни сам изучаемый материал, ни приобретаемая специальность.

Основная идея подготовки психологов-практиков состоит в том, что обучение ориентировано не столько на приобретение профессиональных знаний, сколько на развитие профессиональных способностей за счет включения студентов в такую деятельность, которая моделирует основные профессиональные задачи психолога-практика.

## О ПОВЫШЕНИИ РОЛИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Р. Н о р е й к е н е  
Вильнюсский университет

Эстетическое воспитание подрастающего поколения способствует всестороннему развитию личности, формированию творческих сил человека. Именно поэтому в партийных документах, посвященных перспективам развития советской школы, большое значение придается эстетическому воспитанию средствами искусства.

В основных направлениях реформы общеобразовательной школы и в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР "О мерах по дальнейшему развитию изобразительного искусства и повышению его роли в коммунистическом воспитании трудящихся" (1986 г.) поставлена задача улучшения художественного образования и эстетического воспитания учащихся — формирования у них чувства прекрасного, высоких эстетических вкусов, умения понимать, ценить красоту не только искусства, но и окружающей действительности. Учителя школ призваны лучше использовать воспитательные возможности каждого учебного предмета, в особенности предметов художественного цикла, факультативов и кружков по искусству.

В период перестройки нашего общества, формирования концепции национальной школы вопросы эстетического воспитания приобретают особую важность и значимость, ибо формирование мировоззрения подрастающего поколения во многом определяется тем, каковы его эстетические идеалы.

В решении проблемы эстетического воспитания в общеобразовательной школе особое значение приобретает управление процессом изучения предметов эстетического цикла. Систематическое и последовательное воздействие на учащихся средствами литературы, музыки и изобразительного искусства осуществляется именно в процессе обучения.

Процесс эстетического развития личности начинается с формирования у каждого воспитуемого потребности в эстетическом восприятии и способности к последнему. Поэтому эстетическое образование должно способствовать не только приобре-

тению знаний и умственному развитию человека, но и развитию художественных интересов и потребностей нового общения с искусством.

В период перестройки школы основная целевая установка - "направлять эстетико-художественное воспитание не просто на художественное творчество, а на как можно более широкое, всестороннее, общее эстетическое развитие учащихся, которое в основном и питается непосредственными контактами детей с искусством. Именно так понимаемое эстетико-художественное воспитание и будет стимулировать творческую на ее более широком "общетворческом" уровне /1, с. 51/.

Интенсивно развиваются сегодня общедоступные средства распространения культуры - издания, выставки, музеи, телевидение, но они не дают систематического образования и воспитания, контакт учащихся с ними носит случайный характер. У современных школьников в массе наблюдается дефицит художественной информации (особенно острый в изобразительном искусстве), причем здесь велика роль не только урока (Е.В. Квятковский, Д.У. Фохт-Бабушкин), охватывающего всех детей, но и внеклассной и внешкольной деятельности, охватывающей участников самодеятельных детских изокружков.

Материалы, полученные в результате проведения широких социологических исследований (Е.П. Крупник, Р.Г. Рабинович, Е.К. Чухман и др.), убеждают, что искусством, бытующим главным образом в социально-педагогической ситуации, является изобразительное искусство - предмет школьного изучения с первого по седьмой класс, которому вот уже на протяжении пятидесяти лет в школе отводится лишь один урок в неделю.

Изобразительное искусство занимает самое скромное место в триаде изучаемых в школе искусств (литература, музыка, изобразительное искусство): минимальное количество часов, низкий престиж уроков, нехватка специалистов, отсутствие учебников, специальных помещений и т.д.

Преподавание изобразительного искусства в литовских школах грешит эклектичностью, часто ограничивается изобразительной деятельностью. При этом не затрагиваются вопросы истории и теории, основы критики искусства, мало времени отводится восприятию произведений изобразительного искусства, что

особенно важно в процессе художественного воспитания.

Уроки изобразительного искусства должны открыть школьникам путь ко всем пространственно-статическим искусствам (архитектура, художественная фотография и т. д.), показать их родство и взаимосвязь, общее и специфическое. Обучая основам изобразительного искусства, необходимо связывать его с литературой и музыкой. Изобразительное искусство приобретает функцию художественно-эстетического воспитания только при включении его в единую систему мира искусств.

В 1988 году мы провели исследование, цель которого заключалась в определении места изобразительного искусства в жизни старших подростков. Было обследовано 1470 учащихся седьмых классов г. Вильнюса.

В качестве основных методов исследования использовались опросники, анкеты, индивидуальные беседы с отдельными школьниками, классными руководителями и учителями изобразительного искусства.

Применяя интегрально-аналитический принцип исследования, мы принимали за основу художественные интересы, которые рассматривали 1) в контексте общей структуры интересов в сфере свободного времени; 2) в системе учебных дисциплин; 3) в планах о выборе будущей профессии; 4) с учетом влияния факторов социальной среды.

Материалы исследования характеризуют результаты сложившейся системы воспитания и образования подростков средствами изобразительного искусства.

В седьмых классах авторитет уроков изобразительного искусства достаточно высок: в числе любимых их называет 18,4% учеников. Почти каждый пятый ученик мечтает о профессии, связанной с искусством (21,1%).

В сфере свободного времени преобладает домашняя форма потребления культуры: просмотр телепередач (88,5%), слушание музыки (78,2%) и чтение литературы (72,0%). Довольно много времени уделяется институциональным формам потребления культуры: посещение кино (57,1%), художественных музеев и выставок (44,9%), театра (31,3%), концертов (27,7%). Инициатива посещения музеев и выставок принадлежит семье (78,2%) и школе (54,4%), хотя немалая часть школьников (14,9%) за

год ни разу не была в этих учреждениях культуры.

Самый популярный вид художественного творчества в подростковом возрасте - изобразительная деятельность (49,7 %). Рисование, живопись, лепку самым любимым занятием в свободное время назвали 15,6% учащихся. Лишь 7,7% семиклассников участвуют в изокружках, хотя 42,1% опрошенных выразили желание участвовать в данном кружке или факультативе.

Данные исследования указывают на тот факт, что именно в подростковом возрасте идет формирование активного, избирательного интереса к профессиональному искусству. Часть свободного времени семиклассники уделяют художественно-творческим занятиям - собирают репродукции и книги по искусству (36,6%), читают популярную литературу (17,0%), интересуются телевизионными передачами по изобразительному искусству (45,6%).

В исследовании установлено, что старшие подростки критически относятся к своему художественному образованию (52,4%) или еще не имеют собственного мнения (38,1 %). Большая часть семиклассников (75,5%) хотели бы дополнить свои знания в области изобразительного искусства. 30,6% выразили желание чаще посещать художественные музеи и выставки, 21,1% - учиться в художественной школе, 17,0% - чаще смотреть телепередачи, 15,0% - читать популярную искусствоведческую литературу.

Необходимо отметить тот факт, что 18,4% семиклассников хотят, чтобы уроки или факультативы изобразительного искусства были во всех классах средней школы.

Реальное состояние художественного образования средствами изобразительного искусства показывает осведомленность в данном виде искусства. Группа школьников, проявивших свою приобщенность к произведениям изобразительного искусства, достаточно велика (60,6%). Назвать три понравившихся произведения смогли лишь 7,5% учеников, два произведения - 15,0%, одно - 38,0%, ни одного произведения не назвали 39,5% учеников.

42,2% вильнюсских семиклассников отдавали предпочтение произведениям живописи, 15,6% - скульптуре и 2,7% - графике.

Наше исследование показало, что для повышения роли изобразительного искусства во всестороннем развитии личности и в целях избежания возможностей художественной неграмотности, необходимо увеличить значимость данного вида искусства среди других учебных предметов на протяжении всего среднего обучения.

Задача школы должна состоять в том, чтобы, во-первых, более емко и плотно использовать урочное время: во-вторых, установить и постоянно использовать межпредметные связи и, в-третьих, — максимально использовать все потенциальные возможности для расширения художественного образования в этой области (спецклассы, факультативы, внеклассная и внешкольная работа).

### Л и т е р а т у р а

1. Лехт К. Роль эстетико-художественного воспитания в развитии и социализации личности // Проблемы художественного воспитания: Тезисы докладов У республиканской конференции по художественному воспитанию общеобразовательных школ, дошкольных детских учреждений на тему "Формирование личности развитого социализма посредством искусства" / Сост. Т. Лепиксаар. — Таллин, 1985.

### ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ЛИТВЫ К НАЦИОНАЛЬНЫМ ПРОБЛЕМАМ ПЕРЕСТРОЙКИ

К. П о ш к у с  
Вильнюсский университет

Для получения данных об отношении учителя Литвы к национальным проблемам перестройки в сентябре 1988 года методом анкетирования были опрошены 174 учителя различных типов школ Шауляйского района. Кроме того, были использованы и другие методы исследования: наблюдение, устная беседа, анализ школьной документации, свидетельство экспертов — руководителей школ, учащихся и их родителей и пр. Получены определенные результаты исследования, на основе которых оказываются правомерными некоторые выводы.

Во-первых, нас интересует отношение учителя к перестройке общества. По данным исследования, 38% респондентов при-



нимают активное участие в реализации идей перестройки, 42% одобряют их, но не реализуют, 4% являются индифферентными к перестройке, а 16% вообще сомневаются в реальности удачи перестройки. Все это свидетельствует о том, что наши учителя весьма медленно включаются в процесс перестройки общества.

Такой вывод делается потому, что учитель в период сталинизма, волюнтаризма и застоя был вынужден лавировать: 72% обходили острые вопросы, излагаемые учениками, ибо сами не верили пропагандируемой "истине": 13% проповедывали официальные лозунги, но сами не верили им, и только 15% говорили ученикам правду от души, хотя она и не соответствовала политике времени.

Как позиция учителя в доперестроечный период, так и отношение его к самой перестройке определяет взгляд на национальные проблемы времени в Литве.

Во-первых, сегодня остро поднимается вопрос о введении гражданства в республике. 98% учителей региона считают, что сделать это необходимо. По мнению учителей, введение гражданства будет способствовать решению актуальных демографических проблем и улучшению возрождения самосознания коренных жителей. 96,6% учителей считают, что проблема миграции в республике нуждается в строгой проверке (необходимости в таком контроле не видят только приезжие из других республик учителя - 3,4% наших респондентов).

Подавляющее большинство учителей (83,0%) считают, что пресловутое слияние народов, провозглашенное во времена застоя, является юридически необоснованным и незаконным. Остальные учителя либо являются членами национально-смешанных семей (5,0%), либо не ответили на данный вопрос из-за сердечной, эмоциональной привязанности к лицам другой национальности (6,0%), либо вообще не имеют своего мнения по данному вопросу, не придают ему никакого значения (6,0%).

Учителей особенно волнует вопрос возможности обучения своих детей на родном языке национальных меньшинств республики - евреев, латышей, татар, караимов (для русского и польского населения школы на родном языке существуют). 83,0% учителей считают, что право на обучение своих детей на родном языке люди должны иметь при любых условиях; 17,0% учите-

лей считают, что для этого должны существовать определенные условия.

До сих пор в республике официально отмечались лишь все-союзные праздники. Жители Литвы не могли праздновать своих национальных, религиозных, традиционных праздников. 95,0 % учителей считают, что такие праздники нужны, что они помогут духовному возрождению народа.

Литовский народ имеет свои интересы в Калининградской области. Это древняя Прусская земля (Мажойи Летува - Малая Литва), которая после Второй мировой войны оказалась в составе РСФСР. Все старопруссские германизированные названия на ее территории были заменены русскими. 91,5% учителей считают, что старопруссские названия здесь должны быть восстановлены.

Литовский народ, как и другие Прибалтийские народы, в настоящее время решает проблемы возрождения своих национальных символов - флага, гимна и пр, и введения государственного статуса национального языка. Во время проведения нашего исследования древние национальные символы Литвы еще не были признаны государственными, а поправка в Конституции Литовской ССР о языке уже была принята. На этот момент 99,5% учителей считали, что государственный статус о символах необходимо ввести. Но до тех пор, пока не принят закон о статусе государственного языка, регламентирующий реализацию Конституции, центральные органы СССР стараются узаконить двуязычие в национальных республиках и тем самым свести на нет конституционный государственный статус национального языка коренного населения.

Разумеется, что все национальные проблемы могут быть успешно решены в условиях экономического, социального, культурного и политического суверенитета республики. Эта проблема особенно остро стоит в Прибалтийских республиках, которые фактически вошли в состав СССР благодаря пакту Молотова-Риббентропа. Все наши респонденты придерживаются мнения о необходимости экономического и социального суверенитета республик. Но только 70,4% считают его реально осуществимым.

Большая часть учителей Литвы уже в начале перестройки проявили определенную социальную активность в деле решения

национальных проблем. Однако некоторые социальные, экономические условия препятствуют этому. Так, в республике явно ощущается сложность обеспечения учителей товарами широкого потребления (такие проблемы стоят перед всеми учителями), продовольственными товарами (97,0% учителей), оказания бытовых услуг (82,0% испытывают дискомфорт на этой почве), обеспечения учителей квартирами (30,0% учителей живут в особо плохих условиях) и др.

## К ИСТОКАМ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Б. Р и н к я в и ч е н е

Вильнюсский университет

В настоящее время во всех областях нашей жизни идет перестройка. Чтобы она победила, нужно, чтобы люди обладали соответствующим уровнем культуры и самосознания, были способны обновить себя и общество. Учиться у истории — такую задачу ставил В.И. Ленин. Основная черта нынешнего подхода к истории — это поиск преемственности между различными историческими периодами, между поколениями в рамках одной нации. Нашей точкой опоры является возвращение к своим корням, к прошлому нации. Необходимо сохранить пути формирования национального самосознания — точнее, восстановить их.

Общественность и педагоги Литвы сейчас большое внимание уделяют реформе школы. Цель реформы — внедрить в жизнь систему национального образования, создать гуманизованную, демократическую школу. Изучается история педагогики Литвы, богатый опыт педагогической мысли. Объектом наших исследований является период независимой Литвы — период, когда создавалась школа Литвы. Наша цель — хотя бы фрагментарно показать, что возрождающееся общество нуждается в национальной школе, что такие основополагающие понятия старой школы, как "нация", "культура", "школа", "учитель", не утратили своего прежнего значения, и сегодня они особенно важны и актуальны для нашей воссоздаваемой национальной школы.

"Чтобы нация могла истинно национально процветать и крепнуть, она должна прежде всего осознать, чем она была,

чем она является и чем она должна быть в будущем ..." /5, с. 612/. Почти забытое слово "нация" стало отправной точкой при создании проекта Концепции общеобразовательной средней школы Литовской ССР. "Школа, которая стремится выполнить свое назначение, может быть только национальной: все предметы, преподаваемые на родном языке, должны быть обоснованы национальной культурой, связаны с ее проблематикой и развивать теплое чувство к ценностям этой культуры ..." /6/.

И. Вабалас Гудайтис призывал просветительские и культурные заведения, и в первую очередь университет, заняться поиском основ культуры и отбором родственных этим основам культурных ценностей. При этом он особо подчеркивал роль учителей, которые должны "прививать эти ценности к национальным веточкам, чтобы национальное дерево не было заслонено соседними национальными деревьями, чтобы оно скорее принесло новые плоды ..." /3, с. 19/.

Литовская нация в своей истории пережила и светлые, и темные времена. Неоднократно возникал вопрос выживания нации, он волновал многих просветителей нашего края. Философ С. Шалкаuskис, например, считал, что литовская нация обречена на гибель, если она всеми своими силами не сумеет ускорить темпы развития нации и за короткое время добиться культурного прогресса /8, с. 153/. Более конкретно эту мысль выразил Д. Краликаuskас: "... нашим единственным спасением является: очень высокий уровень национального сознания, очень высокий уровень культуры, очень высокий уровень творческих способностей, следовательно, - в первую очередь - очень высокий уровень образования, т. е. школа как самое главное не только просветительское, но и вообще любое культурное заведение" /4, с. 786/. В проекте Концепции подчеркивается, что "системе образования каждой нации исторически предопределено помочь человеку и нации интегрироваться, углублять их самосознание и этим создавать предпосылки для прогресса и совершенствования. Тем самым это является и основой сохранения их существования" /6/.

В нынешней системе образования существенно должна меняться точка зрения на взаимодействие культуры и человека.

"Каждая родственная культура является для человека залогом его духовной преемственности. Это взаимодействие индивида и его родной культуры составляет основу национальной школы" /6/.

В педагогической литературе неоднократно возникал вопрос: что надо делать, чтобы вырастить здоровое, культурное, образованное, мобильное, активное и творческое национальное общество. "Несомненно, решение этой задачи должно в первую очередь заботить школу и именно национальную школу ..., школа должна быть связана с духом нации, ее обычаями и склонностями, с расцветом и развитием ее литературы и искусства ..." /5, с. 612-613/. В наше время ответ на этот вопрос звучит почти так же: "Школа воспитывает ребенка сознательным гражданином своей нации и своего края, преемником и творческим продолжателем культуры нации, ее обычаев и традиций" /6/.

Нравственное воспитание должно стать сердцевиной всего воспитательного процесса. Для воспитания и самовоспитания полноценной личности большое значение имеет формирование нравственного идеала. "В школе необходимо воспитать такую самостоятельную личность, которой всегда можно было бы доверять и которая за лакомый кусок хлеба и пустую безделушку не продала бы свои убеждения и свою совесть" /7, с. 845/. Долгие годы человек как таковой был забыт, речь шла лишь о человеческом факторе. Наконец мы повернулись лицом к человеку. Человек признается самой большой ценностью, и школа стремится воспитывать Человека в человеке. "О созревании личности в школе можно говорить лишь в том случае, когда воспитывается человек, обладающий твердыми убеждениями и ясной жизненной позицией ... Нравственность национальна в своей сущности как часть культуры, в которой отражается всеобщее содержание общечеловеческих ценностей" /6/.

Исключительно важной для всего нашего общества является идея перманентной учебы. "Вся жизнь должна укрепить необходимость и ценность образования, лишь тогда человек настроится на учебу в течение всей своей жизни, а система образования предоставит такую возможность на всех этапах жизни. (Проект)" /6/. Подчеркнув, что школа - это лишь один из

этапов системы образования, профессор В. Чепинскис, читая лекцию на конгрессе Союза учителей Эстонии, Латвии и Литвы в Каунасе в 1931 году, говорил: "... новая школа ставит перед собой задачу - подготовить индивида к тому, чтобы он был способен воспитываться и учиться на протяжении всей своей жизни" /2, с. 474/.

Реформа школы тесно связана с подготовкой педагогов в вузах и их дальнейшей работой в школе. Вопрос личности педагога возникал и возникает всегда, когда решаются жизненно важные проблемы нации и общества. И очевидно одно: "В школе должно быть место только живым личностям, так как задача школы состоит в том, чтобы пробуждать и совершенствовать жизнь, а не подавлять ее. Ясно, что такой труд по плечу лишь педагогу, который является интеллектуально и морально высокоразвитым человеком" /1, с. 403/. И в старой школе, и в наше время "воспитания на уроке благородных целей школа сможет достичь лишь в том случае, если будут работать высококвалифицированные, мудрые, творческие, духовно богатые и нравственно чистые педагоги (Проект)" /6/.

Здесь мы коснулись лишь некоторых вопросов национальной общеобразовательной средней школы. Однако, как отмечал З. Кузмицкис, "национальные основы должны одинаково применяться и к начальной, и к средней, и к высшей школе" /5, с. 617/.

#### Л и т е р а т у р а

1. Čepinskis V. Kai kurie šią dienų mokyklos klausimai // Kultūra. - 1931. - Nr. 8.
2. Čepinskis V. Kai kurie šią dienų mokyklos klausimai // Kultūra. - 1931. - Nr. 9.
3. Gudaitis J. V. Tautos nepriklausomybė. 1928 m. Vasario 16. 10 metų Lietuvos nepriklausomybės sukaktuvėms paminėti. - K., 1928. - 288 p.
4. Kralikauskas J. N. Romuva ties švietimo gairemis // Naujoji Romuva. - 1936. - Nr. 40.
5. Kuzmickis Z. Mūsų tautinė mokykla // Švietimo darbas. - 1928. - Nr. 6.
6. Projektas. Lietuvos TSR bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos koncepcija // Tarybinis mokytojas. - 1988. - Nr. 98.

7. Raulinaitis P.V. Švietimo reikalai // Naujoji Romuva. - 1936. - Nr. 43.

8. Šalkauskis St. Lietuvių Tauta ir jos ugdymas. - K., 1933.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
КАК УСЛОВИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ  
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**А. В. Ротанова**  
Латвийский госуниверситет

В связи с перестройкой образования на первое место выдвигается вопрос о том, что высшая школа не столько должна обеспечивать специалистов суммой знаний (по данным исследований, амортизация инженерных знаний составляет 50% годовых /4, с. 43/), а должна быть ориентирована на умение творчески использовать эти знания и добывать новые, о чем отмечается в публикациях последнего времени (Э.Э.Лавендел, И.Н. Ильин) /5, с. 3/, на развитие и воспитание творческой личности (В.И. Андреев) /1/. Высшая школа должна стать базой для осуществления непрерывного образования (Г.А. Ягодин) /8, с.89/.

Идея непрерывного образования в мире очень популярна. Зарубежные исследователи отмечают потребность в непрерывном образовании /II, с. 5/.

Организацией МЕСКО она рассматривается как обязательная часть образования взрослых /9, с. 1/.

В мире непрерывное образование рассматривается как интеграция формального и неформального образования /10, с. 241/.

Таким образом, вопросы непрерывного образования связаны не только с учреждениями послевузовского образования, но и самообразования. Зарубежные исследователи отличают два понятия - "life - long learning" и "life - long education". Первое из них связывают, в основном, с учреждениями, в которых осуществляется послевузовское образование, а второе - с вопросами самообразования на всю жизнь /II, с. 9/.

В понимании нашей страны концепцию непрерывного образования наиболее полно выразил В.Г. Снушкин, в соответствии с

которой "образование строится как целостная система, обеспечивающая, с одной стороны, объективные условия для обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни, а с другой, - вырабатывающая у членов общества осознанную потребность в новых знаниях, умениях и навыках /6, с. 167/.

Мы рассматриваем, с одной стороны, знание специалистом иностранного языка как важнейшее условие осуществления образования на протяжении всей жизни, поднятия как профессионального, так и культурного уровня, так как знание иностранного языка открывает доступ к профессиональным проблемам на мировом уровне, к культурным ценностям и расширяет общий кругозор специалиста. По материалам опроса технических специалистов нами установлено, что они очень высоко оценивают роль иностранного языка в осуществлении непрерывного образования.

В непрерывном образовании мы видим взаимосвязь между иностранным языком и профилирующими предметами, а также всей системой подготовки технических специалистов.

С другой стороны, мы рассматриваем активность как не менее важное условие осуществления самообразования, ибо без активности личности самообразование не может осуществляться. Исследователи рассматривают познавательную активность в качестве компонента общей активности /3, с. 38/. Поэтому мы считаем задачей первостепенной важности формирование познавательной активности студентов - будущих специалистов, которая по отношению к студентам вечернего отделения может осуществляться через учебный труд, и рассматриваем занятия по иностранному языку как важное средство формирования познавательной активности студентов.

Познавательную активность различные исследователи рассматривают 1) как особое свойство или качество личности; 2) как ее состояние по отношению к предмету и процессу деятельности и 3) как качество деятельности (на что указывает Т.А. Ильина) /3, с. 38/.

Мы рассматриваем познавательную активность как качество личности, которое, исходя из личностно-деятельностного подхода, формируется в учебно-познавательной деятельности.



По отношению к студентам в структуре учебно-познавательной деятельности мы придерживаемся этапов, выделенных З.Ф. Чехловой в структуре процесса учебно-познавательной деятельности студентов: цель - средства - результат /7/, и включаем в средства содержание, методы, формы, т.е. все, что может служить средством достижения цели. Руководствуясь необходимостью формирования самостоятельности мышления специалистов, их способности принимать решения, положениями педагогики сотрудничества, мы даем возможность студентам не только выбирать средства для достижения цели из предложенных вариантов, но и предлагать средства самим, ставить лично значимую цель по иностранному языку на весь период обучения. Предоставляя студентам возможность выбора средств для достижения цели, мы осуществляем взаимосвязь между иностранным языком и профилирующими предметами. Студенты выбирают материал, связанный с их специальностью, осуществляют выбор заданий, методов и форм работы, при этом в большинстве случаев отдавая предпочтение проблемным заданиям, элементам ролевых игр и конференциям по домашнему чтению. При оценке результатов по достижению цели мы обучаем студентов оценивать свой труд и труд товарищей в соответствии с определенными критериями, обращая серьезное внимание на достижение коммуникативных целей. Все это в совокупности, как показывают наши наблюдения и результаты анкетного опроса, повышает активность студентов на занятиях, развивает интерес, ценностное отношение и ответственность при подготовке к занятиям. По результатам зачета и опроса студентов можно судить о том, что все это, в свою очередь, повышает знания и умения студентов по иностранному языку и, следовательно, является условием непрерывного образования.

В диагностических целях большое внимание уделяется проблеме уровней познавательной активности и критериев для определения этих уровней. В педагогической литературе в этой связи существуют различные классификации. В.П. Беспалько выделяет четыре уровня усвоения деятельности: 1) узнавание; 2) репродуктивное действие; 3) продуктивное действие; 4) творческое действие /2, с. 70-71/. З.Ф. Чехловой выделены четыре уровня развития познавательной активности: 1) самый высо-

кий - творческая активность; 2) высокий - поисковая активность; 3) средний - интерпретирующая активность; 4) низкий - репродуктивная активность /7, с. 13/.

В качестве основы для выделения уровней познавательной активности по иностранному языку мы берем знания и умения, выбор способов для достижения цели и отношение студентов к данной дисциплине.

Таким образом, в качестве признаков познавательной активности по иностранному языку мы выделили знания и умения, выбор способов для осуществления деятельности по достижению цели (на самом высоком - творческом уровне - также предложения способов самими студентами), интерес, ценностное отношение, ответственность при подготовке к занятиям, познавательные мотивы, характер преодоления трудностей (степень самостоятельности при этом), адекватность оценки результатов по достижению цели.

Для успешного осуществления специалистом непрерывного самообразования, на наш взгляд, наиболее значительными являются продуктивный и творческий уровни познавательной активности, так как на этих уровнях знания уже мобильны; может осуществляться трансферэффект - перенос знаний на другую область, специалист способен самостоятельно ставить перед собой цель и выбирать способы для пополнения своих знаний, его отношение к иностранному языку положительно - существует познавательный интерес, иностранный язык представляет ценность для специалиста, он способен дать своим знаниям адекватную самооценку, тем самым способствуя дальнейшему осуществлению самообразования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Андреев В.И. Дialectика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем/ Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977.
3. Ильина Т.А. Некоторые подходы к анализу понятия "социальная активность" // Формирование социально активной личности в условиях развитого социа-

лизма / Сб. научн. тр. / Под ред. А. П. Петрова. - М.: МГПИ им. Ленина, 1983.

4. Кравчук П.В. Формирование развитой творческой личности студента / Философско-социологический и методологический анализ/. - Киев: Вида школа, 1984.
5. Лавендел Э.Э., Ильин И.Н. Система непрерывного инженерно-технического образования // Научная организация учебного процесса: Тезисы докладов // Под ред. И.Н. Ильина / отв. ред./. - Рига, 1989.
6. Онушкин В.Г. О создании единой системы непрерывного образования в СССР // Современная высшая школа. - Варшава, 1987. - № 3.
7. Чехлова З.Ф. Формирование познавательной активности младшего подростка в учебно-познавательной деятельности. - Автореф. дис. ... канд.пед.наук. - Вильнюс, 1985.
8. Ягодин Г.А. Задачи и перспективы развития высшего образования в СССР в свете решений 27 съезда КПСС // Современная высшая школа. - Варшава, 1987. - № 2.
9. Tendances actuelles de l'education des adultes dans le monde // Education des Adultes: Notes d'information. - UNESCO, 1985. - N 4.
10. Yusuf Kassam and Patrie Healey. Adult Education in a Rapidly Changing World - Editorial Introduction, International Review of Education. - Special issue - Adult Education in a Rapidly Changing World. - Hamburg: UNESCO Inst. for Educ. 1984. - V. 30. - N 3.
11. Williams Gareth. Towards lifelong education: a new role for higher education institutions. - Paris: Unesco, 1977.

## ОБ УСЛОВИЯХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

М. Х и й е м я э

Тартуский госуниверситет

1. Наибольшие резервы повышения эффективности учебного процесса скрываются в возможности формирования положительной мотивации учения. Педагогическое формирование учебной мотивации как сознательная и целеустремленная организация мотивационных факторов является сложным и противоречивым процессом, который результативно осуществляется только при выполнении следующих условий:

- а) наличие развитой теории учебной мотивации;

- б) компетентность преподавателя в теории мотивации, а также владение им методами формирования мотивации учения;
- в) наличие условий для формирования учебной мотивации;
- г) заинтересованность преподавателя в наибольшей эффективности своей работы, т.е. высокая профессиональная мотивированность.

При отсутствии одного или некоторых названных условий формирование мотивации либо не может состояться, либо реализуется с малой эффективностью.

2. При педагогическом формировании учебной мотивации внимание сосредоточивается на мотивационных факторах, непосредственно связанных с учебным процессом. Вся ответственность за формирование учебной мотивации переносят на преподавателя, забывая о том, что большинство мотивационных факторов детерминируются общественными условиями, изменение которых не под силу отдельному преподавателю. В положении, где в контексте общественной ситуации недостаточно ценятся образование и образованность, такой узкий подход к формированию мотивации положительных результатов дать не может. Теорию учебной мотивации необходимо развивать таким образом, чтобы она не ограничивалась способами нейтрализации неблагоприятного для учебной мотивации влияния общественных условий. Исходя из положения, что каждому нормально развивающемуся обществу необходимы образованные люди, можно сказать, что важным заданием теории учебной мотивации является выяснение и обоснование тех общественных условий, при которых у большинства учеников обеспечивается формирование наилучшей учебной мотивации. Несмотря на то, что процесс целенаправленного изменения общественных условий чрезвычайно сложен. Проблема эта заслуживает внимания.

3. Компетентности преподавателя в теории учебной мотивации и владения им методами формирования положительной учебной мотивации можно достигнуть проведением спецкурса по мотивации в педагогических вузах и на педагогических факультетах университетов, а также при проведении курсов повышения квалификации.

4. Поскольку педагогическое формирование учебной мотивации в основном происходит одновременно с учебным процессом, наличие условий для этой деятельности обеспечивают созданием и нормальных условий труда преподавателям.

Возрастающая демократизация создает преподавателям возможность — хотя и незначительную — воздействовать на общественные условия, влияющие на формирование учебной мотивации.

5. Среди стимулов, влияющих на формирование профессиональной мотивации преподавателей, можно различать материальные и моральные.

Материальными стимулами являются заработная плата, условия труда и т.д. Поскольку деятельность преподавателя — умственный труд, то непосредственную зависимость между результативностью работы и заработной платой, по-видимому, вывести невозможно. Поэтому, на наш взгляд, одни лишь материальные стимулы вряд ли могут обеспечить высокую профессиональную мотивацию преподавателя.

Моральными стимулами являются оценка результата работы преподавателя обществом, престижность профессии педагога, функционирование социального контроля и т.д.

Обеспечивать высокую профессиональную мотивацию преподавателей можно только путем одновременного использования и материальных, и моральных стимулов.

## ЦИКЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — ЕДИНИЦА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

З. Ф. Чехлова

Латвийский госуниверситет

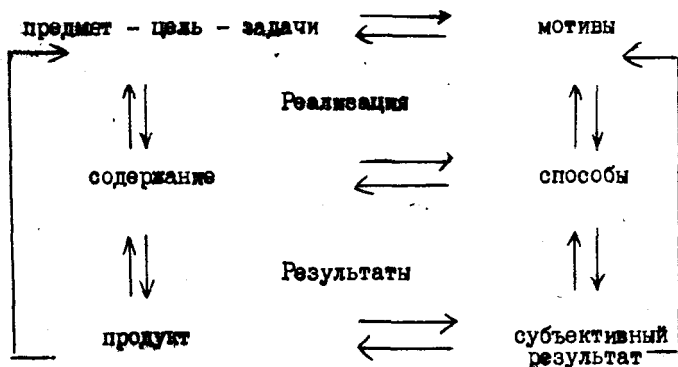
Социально-экономические преобразования, осуществляемые во всех сферах жизни советского общества, потребовали перестройки всей системы образования в стране на основе переосмысления самой сущности педагогического процесса, его цели, содержания и организации. В этих условиях особое значение приобретает дальнейшая разработка методологических и теоретических основ учебно-воспитательного процесса.

Актуальным, на наш взгляд, является выявление на основе системно-деятельностного подхода единицы учебного процес-

са, которая стала бы основой для построения реального процесса обучения и воспитания школьников.

Г.И. Шукиной было выявлено системообразующее основание процесса обучения – учебно-познавательная деятельность. Принцип системного подхода требует создания модели процесса учебной деятельности. На основе выявленной К. Марксом общей структуры деятельности "цель – средства – результат и сам процесс" и дальнейшей ее разработки в философии (Л.П. Буева, М.С. Каган, М.С. Квашной, Э.С. Маркарян, А.В. Маргулис, Л. Николов, Э. Г. Юдин и др.), психологии (В.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, немецкие ученые Й. Ланггер, Х. Гёте, Х. Гётс, А. Коссаковски и др.), конкретизации в педагогической науке (Г.И. Шукина, Х.Лийметс, П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, А.П. Шпона и др.) нами была создана элементарная модель процесса учебно-познавательной деятельности.

#### Целеполагание



В.И. Ленин подчеркивал значение научных абстракций и указывал, что "все научные (правильные, серьезные, не вздорные) абстракции отражают природу глубже, шире, полнее" /1, с. 152/.

Предложенная нами элементарная модель содержит минимум диалектически взаимосвязанных компонентов и позволяет осуществлять многообразное структурирование реальной деятельности.

ти и на этой основе строить ее более конкретные модели. Исходя из цикличности педагогического процесса, мы считаем данную модель аналогом цикла учебной деятельности. Цикл учебной деятельности – естественную и универсальную единицу взаимодействия человека с окружающим миром – мы рассматриваем как единицу учебного процесса и педагогического исследования учебной деятельности и формирования личности.

Как единица педагогического исследования цикл деятельности удовлетворяет ряду важных требований:

1. В цикле деятельности представлено основное отношение, выражающее существенную определенность деятельности, отношение "субъект – объект".

2. Цикл деятельности является целостным актом учебного процесса от цели – до его результата.

3. Цикл деятельности представляет единство объективных и субъективных компонентов, что раскрывает возможности для совершенствования деятельности, формирования личности в учебном процессе, научно-педагогического осмысления этого процесса,

4. Цикл деятельности – система, открытая для влияния окружающего мира.

5. Цикл деятельности – пространственно-временная единица.

6. Цикл деятельности представляет собой педагогическую реальность, ибо здесь выражено основное отношение учебного процесса – взаимосвязь преподавания и учения, сущность совместной деятельности, что отличает данную модель от всех существующих.

В операциональном виде представлена взаимосвязь объективных и субъективных компонентов деятельности, т.е. изображены графически различные и многообразные связи как логические однородные, допускающие непосредственное сравнение и сопоставление.

Разработанная нами модель цикла деятельности отвечает основным принципам системы: целостности, структурности, иерархичности, взаимозависимости со средой, множественности опи-

сания. Можно сделать вывод, что цикл деятельности представляет собой ту многомерную многоуровневую систему, в рамках которой возможен анализ данных, получаемых при изучении педагогических явлений, ибо позволяет осуществить единство анализа и синтеза при исследовании объекта, выявить разнокачественные связи и их взаимодействия, обеспечить синтез структурно-функциональных и генетических представлений об объекте, определить конкретные механизмы целостности объекта, что имеет решающую роль для анализа и целенаправленного конструирования учебного процесса.

Цикл деятельности — сложное многомерное, многоуровневое, иерархически построенное системное образование, характеризующееся целостной структурой при наличии высокой дифференциации компонентов и разнообразных избирательных связей и зависимостей между ними, что в конечном итоге определяет результаты деятельности.

Начало цикла характеризуется определенным уровнем подготовки школьника к решению учебных задач, а конец — новым уровнем подготовки к решению новых задач.

Поэтому завершение одного цикла деятельности является одновременно созданием предпосылок для ее очередного цикла, в котором взаимосвязь и взаимодетерминация "цели — мотивы — содержание — способ — результаты" на изменившейся основе воспроизводится снова.

В цикле деятельности мы выделяем этапы (целеполагание, процесс реализации и результаты), что дает возможность подойти к рассмотрению организации учебного процесса и формирования личности с позиции существенной его стороны — организации деятельности учащихся на основе всех функций обучения. Особое значение в циклах имеет обратная связь. Сразу хотим оговорить изложенное — в реальной деятельности этого разделения нет и быть не может: процесс непрерывен, для него характерны взаимопереход и взаимопроникновение, целеполагание осуществляется на всем протяжении деятельности, даже на этапе результата, когда происходит конкретизация цели в результате оценки. Но мы намеренно делаем процесс дискретным.

Единицей целостного акта деятельности (циклы) мы счи-



таем действие. Исходя из этого, цикл можно рассматривать как целенаправленную, побуждаемую разнообразными мотивами закономерную последовательность действий и изменений, происходящих на этапах. Разработанная единица педагогического исследования вносит определенные коррективы в педагогическую теорию, уточняет концептуальный аппарат, который требует однозначных трактовок для дальнейшего совершенствования педагогики.

### Л и т е р а т у р а

1. Ленин В.И. Полн. собр. соч. — Т. 29.

### ОБЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

Р. В. Э р н ш т е й н с, М. Ф. Л и е п и н я  
Латвийский госуниверситет

Осуществление общественного самоуправления намечается в двух основных направлениях: демократизация государственного управления и повышение роли общественных организаций. Следовательно, совершенствование форм воспитательной деятельности комсомольской и других общественных организаций, а, стало быть, и форм студенческого самоуправления (ССУ) в целом, является одной из главных задач, поставленной перед высшей школой по подготовке молодых специалистов, в том числе и обладающих навыками управленческой деятельности (УД). Однако в большинстве программ обучения не предусматривается ведение учебной работы в этом направлении, и студент должен овладеть необходимыми навыками во внеучебное время, принимая активное участие в общественно-политической работе в ССУ.

На практике работа по совершенствованию ССУ, в основном, ведется методом проб и ошибок, так как вопросы ССУ ученые начали заниматься только в последние годы, хотя теории ученического самоуправления давно разрабатывались и внедрялись в практику. Аналогично этому, отнюдь не полностью изучены вопросы подготовки студентов к управленческой деятельности. Нет однозначного определения и неясно разграниче-

ние и взаимодополнение педагогических терминов "управленческая" и "организаторская" деятельность.

Исходя из актуальности проблем - организации и деятельности ССУ, развития самостоятельного и самостоятельного характера подготовки молодых специалистов, в том числе и по формированию навыков управленческой деятельности, - нами проводилось изучение исторического опыта и сегодняшней деятельности комсомольской и профсоюзной организаций, а также личной организационно-воспитательной деятельности по совершенствованию ССУ на физико-математическом факультете Латвийского государственного университета им. П. Стучки, а также подготовка методик и исследование их внедрения с помощью количественной и качественной обработки полученных результатов. Нами предполагается, что подготовка студентов к управленческой деятельности более эффективна, если как минимум на факультете создана определенная и разнообразная по характеру, соответствующая интересам, способностям и нуждам общественно-политическая самостоятельность студентов, руководимая самостоятельным и соответственно определенным ССУ.

Нами разработано и внедрено в практическую общественно-политическую деятельность как система (структура) студенческого самоуправления, так и формы и содержание самостоятельности студентов в самоуправлении факультета, основываясь на предположении, что основным средством формирования знаний и навыков управленческой деятельности является личное участие студентов в ССУ и что воспитательная деятельность рассматривается как самостоятельность.

Для обобщения мнения студентов о необходимости и о существующих возможностях овладения навыками управленческой деятельности и их реализуемости, проводилось анкетирование с последующей обработкой данных с помощью методов статистической математики. Математическая обработка проводилась на ЭВМ с использованием программного пакета "САС", что позволило производить процентуальный анализ ответов, группировку данных, расчет средних величин и дисперсий, анализ регрессии и корреляции.

Анкета состояла из трех основных частей: персональные (личностные) данные, имеющие соответствующую взаимосвязь с общественно-политической работой; освоение навыков УД в ССУ; навыки и характеристика. Анкетирование проводилось среди студентов и выпускников (77 человек), девушек и юношей всех курсов, специальностей (физики, математики, прикладные математики и отдельно группы педагогов) и будущих специализаций (желающие работать педагогами, научными сотрудниками или инженерно-техническими работниками), семейных и несемейных, служивших и не служивших в рядах Советской Армии, активных и пассивных в общественно-политической работе. Следует отметить, что 14,6% анкетированных работают в руководстве ССУ, а 37,3% - в секторах ССУ, 49,3% трудились в трехугольниках групп и что почти все студенты работали и в студенческих отрядах, а 33,3% - в их командном составе.

Исходным пунктом второй части анкеты является вопрос об уровне (от 0 до 5 баллов) владения навыками УД на сегодня, до поступления в вуз, и о необходимом уровне для молодого специалиста. Средний балл опрошенных составляет 2,77 - 2,21 - 3,59 ( $\pm 0,12$ ), что по известной классификации означает рост владения навыками управленческой деятельности от уровня 2,21 (2 - уровень управления маленьким коллективом, работающим в одном направлении общественно-политической деятельности) до уровня 2,77 (почти достигнут уровень 3 - уровень возможного управления маленьким коллективом во многих направлениях общественно-политической работы). Идеальный балл для выпускников - это 3,59. Он определяет, что молодой специалист должен стремиться к уровню 4, т.е. к уровню, свидетельствующему о способности руководить многочисленным коллективом в одном направлении работы. Наибольшая дисперсия наблюдается для уровней владения навыками управленческой деятельности до поступления в вуз (1,27 балла), что в последующем уменьшается и означает, что овладение УД не всегда зависит от начального уровня подготовки.

Наблюдая рост баллов владения по курсам, заметно существование трех этапов: 2,06 (в начале первого курса - 2,56 (после первого курса) - 2,81 (третий, четвертый курсы) - 3,14 (пятый курс); а идеальный уровень определен все-

ми студентами почти одинаково и составляет 3,59. Следовательно, для первого курса характерен почти 50-процентный рост овладения навыками управленческой деятельности, а последние 30-40% характерны для четвертого и пятого курсов при приблизительно одном начальном уровне для студентов всех опрошенных курсов. Хотя сравнение коллективов учебных групп в школе и в вузе, соответственно признаку способствования овладению навыками управленческой деятельности, имеет свои плюсы и минусы, в целом ситуация сложна. Наличие реальной системы ССУ в вузе является главным фактором для столь стремительного роста навыков управленческой деятельности у первокурсников (1-й этап). Отдельно нами выделен важнейший этап становления коллектива группы - студотрядовская деятельность на сельскохозяйственных работах в начале первого курса (см. отдельные наши исследования). Значительный рост балла владения навыками управленческой деятельности на четвертом-пятом курсах (3-й этап), очевидно, связан с вложением накопленного опыта старшекурсников в новые, более ответственные общественные поручения, с более свободным режимом учебной работы и началом педагогической практики в школах.

Анализ изменения уровней владения навыками управленческой деятельности по половому признаку показывает, что девушки в школе активнее юношей и имеют более высокий балл. Юноши имеют больший рост балла именно в вузе (во многом через студенческие отряды и по традиционным выборам на более ответственные работы, а идеальный уровень одинаков). Семейные студенты (29,3% опрошенных) имеют средний балл, равный 3,25, не-семейные - 2,56, что определяется более высокими требованиями к организации труда семейных и фактом создания семьи между активистами общественно-политической деятельности.

Соответственно выбранным специальностям и пожеланиям будущей деятельности видно, что самые высокие начальные и идеальные уровни характерны для педагогов (2,70 и 3,83), а самые низкие - для будущих научных работников (1,77 и 3,09), хотя их уровень в настоящее время соответствует среднему.

При оценке тех форм и видов общественно-политической деятельности, которые оказывают влияние на овладение навыками управленческой деятельности, можно выделить две основные

группы - так называемое формальное обучение и деятельность и неформальная, самостоятельная. Первая имеет самые низкие баллы. Например, занятия по общественно-политическим предметам - 1,86; другие формы обучения, в том числе и специальные, - 2,1, формальная общественно-политическая деятельность, которая не так уж и формальна, если как следует подготовиться к ней (организационная работа, собрания и т.д.), - не больше 2,7 балла. Следовательно, заметна еще инерция мышления. Вторая группа - самые высокие баллы. Например, организация любого конкретного мероприятия - 3,69; планирование своей работы с учетом товарищеской критики - 3,36; контакты с незнакомыми людьми - 3,34; коллективная разработка новых идей - 3,20. Следовательно, именно самоуправленческая и самостоятельная деятельность студентов, как теоретическая, так и практическая, в общей системе деятельности ССУ является главным фактором овладения навыками управленческой деятельности.

Студентами была дана оценка уровню развития системы ССУ факультета, как основному фактору, способствующему овладению управленческой деятельностью. Наивысший балл имеет ССУ в целом (2,87) и соответствие руководителей своей должности (3,07). Среди конкретных форм ССУ выделяются следующие: комитет комсомола - 2,65; студенческий клуб - 2,64; профбюро студентов - 2,40 и т.д.

Студенты определили и оценили основные навыки и свойства характера, которыми возможно овладеть, активно участвуя в общественно-политических делах вуза, а также их настоящий и идеальный уровни.

Всеми студентами самокритично было признано, что для достижения уровня, необходимого молодому специалисту, еще предстоит много работать, тем более, что по данным анкетирования те возможности овладения этими навыками и свойствами характера, которые предоставляет студентам ССУ факультета, еще не исчерпаны. Это навык контактирования с другими людьми (4,26); навыки дипломата и навыки реального оценивания ситуации (3,75), а также организаторские навыки (3,66), которые необходимы выпускникам вуза - 4,50; 4,39 и 4,57 соответственно. Уровень владения ими следующий: 3,59; 3,45 и

3,41. Однако студенты, очевидно, по инерции мышления, не всегда высоко оценивают возможности ССУ, в сравнении с потребностями, особенно общечеловеческие свойства характера. Низко оценивается возможность овладения навыком творчески мыслить, которая является самой необходимой для выпускника (4,80). То же относится и к любви к профессии, к детям, к чувству ответственности, терпению, справедливости. Наибольшая разница между идеалом и самооценкой отличает девушек и студентов, интересующихся педагогикой.

Определено наличие корреляционной зависимости и получено уравнение регрессии (прямая регрессия) для следующих зависимостей: между формами общественно-политической деятельности и навыками, свойствами характера, а также с суммой оценок по нынешним возможностям ССУ; между настоящим уровнем навыков, свойств и идеальным, между настоящим и достигаемым через ССУ, а также между уровнями овладения до поступления в вуз и нынешним.

Следует добавить, что студенты, наиболее информированные о формах ССУ и их взаимодействии, выше оценивают систему ССУ, а более информированными являются те, которые сами участвуют в деятельности ССУ и приобрели больше опыта в области общественно-политической деятельности и самоуправления. Следовательно, все больше студентов необходимо привлекать к общественно-политической деятельности на факультетском уровне как наиболее способствующем овладению навыками управленческой деятельности, причем привлекать целесообразно даже всей группой. Больше всего в совершенствовании нуждается общественно-политическая работа в группе, что достигается, в основном, планомерной, непрерывной целеустремленной работой по коллективообразованию. Для овладения навыками управленческой деятельности по призванию и самих студентов наиболее действенно (после работы в руководстве ССУ) многоопытное движение студенческих отрядов, действующих по истинным традициям самодетельности и самоуправления.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСТРОЙКИ ШКОЛЫ.**

Тезисы научного семинара.

На русском языке.

Тартуский государственный университет.  
ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.

Ответственный редактор Я. Микк.

Подписано к печати 6.04.1989.

Формат 60x84/16.

Бумага ротаторная.

Машинопись. Ротапринт.

Условно-печатных листов 6,98.

Учетно-издательских листов 6,68. Печатных листов 7,5.

Тираж 295.

Заказ № 288.

Цена 45 коп.

Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.